

Opiskelijaprofiili Aalto-yliopiston
kauppakorkeakoulun suomenkielisissä
maisteriohjelmissa

Riitta Vatka
Pro gradu -tutkielma
Aikuiskasvatustiede
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto – University of Turku
Tammikuu 2012

TIIVISTELMÄ

Korkeakoulujen maisteriohjelmissa opiskelevien aikuisopiskelijoiden osuus Suomen yliopistoissa on 2000-luvulla lisääntynyt maisteriohjelmatarjonnan kasvun myötä, mutta tutkimusta näistä uusista korkea-asteen opiskelijaryhmistä on vasta vähän. Tutkielmassa hahmotettiin Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun, entiseltä nimeltään Helsingin kauppakorkeakoulun, suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevien aikuisopiskelijoiden profiilia. Profiiliin sisällytettiin demografiset tekijät, opiskeluun liittyvät motivaationaaliset orientaatiot ja opiskelun nivoutuminen elämäntilanteeseen. Tutkielmaa taustoitettiin reproduktio-, motivaatio- ja elämäntilanteiteorioilla ja osallistumistutkimuksilla.

Tutkimuksen aineisto hankittiin sähköisen puolistrukturoidun Webropol-lomakekyselyn avulla. Kysely kohdennettiin erillisvalintaisiin suomenkielisiin maisteriohjelmiin Johtaminen, Kaupan strateginen johtaminen, Talouselämän viestintä, Yritysjuridiikka, Laskentatoimi sekä Logistiikka ja palvelutalous. Maisteriohjelmien opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa pääasiassa vuosina 2007–2010 ja heistä 141 oli tutkimushetkellä helmi-maaliskuussa 2011 läsnäolevina opiskelijoina kauppakorkeakoulussa. Kyselyn vastausprosentti oli 31,9. Vastanneista naisia oli 73 prosenttia ja miehiä 27 prosenttia. Aineiston avoimet kysymykset analysoitiin teemoittelulla, muu aineisto SPSS-ohjelmalla lähinnä ristiintaulukoinnin.

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskeleva aikuinen on tyypillisimmin helsinkiläinen 30-vuotias tradenomi-tutkinnon suorittanut nainen, joka koko- tai osa-aikaisen työssäkäynnin ohessa opiskelee päätoimisesti johtaminen-maisteriohjelmassa. Vastaajien vanhempien pohjakoulutus oli yleisimmin ylioppilas, korkein koulutus opistoasteinen ammattikoulutus ja ammattiasema ylempi toimihenkilö. Merkityksellisin syy hakeutua koulutukseen oli tiedollisista intresseistä henkilökohtainen kasvu ja välineellisistä intresseistä urakehitys. Kielteisesti opiskeluun liitetty tekijä oli opintojen työläisyys ja siitä aiheutuva ajan riittämättömyys. Mahdollisuudet aikuisena suorittaa ylempi korkeakoulututkinto koettiin hyväksi.

Maisteriohjelmat ovat erityisesti tradenomien väylä ylempään korkeakoulututkintoon. Toisaalta niiden koulutuspoliittinen tavoite toimia alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden aikuisopiskelijoiden jatkokoulutusväylänä näyttää epäonnistuneen, sillä tutkimukseen vastanneista merkittävä osa ilmoitti olevansa ei-aikuisopiskelija. Maisteriohjelmat ovat lisänneet Bolognan prosessin tavoittelemaa liikkuvuutta, mikä näkyi kandidaatintutkinnon jälkeisenä koulun vaihtona. Maisteriohjelmien valintaperusteita tulisi kuitenkin yksinkertaistaa ja suunnata maisteriohjelmissa opiskelu päätoimisuuden sijasta työn ohessa tapahtuvaksi.

Asiasanat: Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu, Helsingin kauppakorkeakoulu, elämäntilanteite, maisteriohjelma, motivationaalinen orientaatio, opiskelijaprofiili

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO	6
1 JOHDANTO	9
2 MAISTERIOHJELMAT OSANA KORKEAKOULUJÄRJESTELMÄÄ	13
2.1 Korkeakoulututkintojen kolme sykliä	13
2.2 Bolognan prosessin vaikutus korkeakoulujen tutkintorakenteeseen	14
2.3 Korkeakoulujen maisteriohjelmat – tutkinto aikuisopiskelijoille	16
2.4 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus maisteriohjelmissä	18
3 KOULUTUKSEEN VALIKOITUMINEN JA KOULUTUKSEN KASAUTUMINEN	22
3.1 Opiskelijaksi valikoituminen	22
3.1.1 Valikoitumista selittäviä tekijöitä	22
3.1.2 Pääomien merkitys opiskelijaksi valikoitumisessa	26
3.2 Koulutuksen kasautuminen ja lohkoutuva korkeakoulu	28
4 AIKUISENA KOULUTTAUTUMINEN	32
4.1 Aikuisuus ja kouluttautuminen	32
4.1.1 Aikuisuus, aikuiskoulutus ja aikuisopiskelija	32
4.1.2 Aikuisopiskelijat korkeakouluissa	35
4.2 Kouluttautuminen elämänculussa	38
4.2.1 Elämänculku ja elämäncvaiheet	38
4.2.2 Elämänckulun kehitystehtäviä	40
4.2.3 Kouluttautumisen rooli elämänckulussa	43
4.3 Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi	45
4.3.1 Aikuisopiskelijoiden motivationaaliset orientaatiot	45
4.3.2 Aikuisen opiskeluhallukkuutta selittäviä tekijöitä	47
4.4 Aikuisten tavoitteita tutkinto-opiskelulle	50
4.4.1 Yliopistojen tutkinto-opiskelijoiden tavoitteet	50
4.4.2 Avoimen korkeakoulun opiskelijaprofiili ja tavoitteet	52
4.4.3 Koulutuksellinen liikkuvuus – yliopistotutkinto elämänckulussa	53
4.4.4 Aikuiskoulutuksen koetut hyödyt ja haitat	54
5 AALTO-YLIOPISTON KAUPPAKORKEAKOULU	56
5.1 Helsingin kaupparkeakoulusta Aalto-yliopiston kaupparkeakouluksi	56

5.2	Maisteriohjelmat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa.....	59
5.2.1	Maisteriohjelmatarjonta vuonna 2010	59
5.2.2	Suomenkielisten maisteriohjelmien yleiset hakukelpoisuuden edellytykset	60
5.3	Helsingin kauppakorkeakouluun liitetty elitismi	61
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ, AINEISTO JA MENETELMÄT	64
6.1	Tutkimusasetelma	64
6.1.1	Tutkimuksen kohderyhmä	64
6.1.2	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	65
6.1.3	Tutkimuskysymysten operationalisointi	66
6.1.4	Tutkimuksen viitekehys	67
6.2	Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmät	68
6.2.1	Aineiston hankinta	68
6.2.2	Mittarina kyselylomake	69
6.2.3	Mittarin reliabiliteetti ja validiteetti	71
6.3	Aineiston käsittely ja analysointi	72
7	SUOMENKIELISTEN MAISTERIOHJELMIEN OPISKELIJAPROFIILI	75
7.1	Tutkimuksessa mukana olleet maisteriohjelmat	75
7.2	Maisteriohjelmissa opiskelevien taustat.....	76
7.2.1	Ikä, sukupuoli ja perhesuhteet.....	77
7.2.2	Oma koulutustausta ja maisteriopinnot.....	79
7.2.3	Vanhempien sosioekonominen asema	82
7.2.4	Opiskeluajan toimeentulo	86
7.2.5	Yhteenveto	87
7.3	Maisteriohjelmissa opiskelevien motivationaaliset orientaatiot	88
7.3.1	Maisteriohjelmaan hakeutumiseen vaikuttaneita tekijöitä.....	88
7.3.2	Myönteisiä odotuksia maisteriohjelmassa opiskelulle.....	91
7.3.3	Maisteriohjelmassa opiskeluun liitettyjä haittatekijöitä.....	94
7.3.4	Yhteenveto	97
7.4	Maisteriohjelmassa opiskelun nivoutuminen elämään.....	98
7.4.1	Maisteriohjelmassa opiskelun myönteisimmät asiat.....	98
7.4.2	Maisteriohjelmassa opiskelun kielteisimmät asiat.....	99
7.4.3	Maisteriohjelmassa opiskelun merkitykset elämänkulussa	101
7.4.4	Yhteenveto	103
7.5	Mahdollisuudet suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana	104
7.6	Maisteriohjelmissa opiskelevien profiili	107

8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO	110
8.1	Maisteriohjelmassa opiskeleva aikuinen.....	110
8.2	Yhteenveto	114
8.3	Jatkotutkimusaiheita.....	118
	LÄHTEET.....	120
	LIITTEET	133
LIITE 1	Suomenkielisten maisteriohjelmien sisältökuvaukset.....	133
LIITE 2	Kyselyn saatekirje 4.2.2011	135
LIITE 3	Kyselylomake	136
LIITE 4	Kyselyn muistutuskirje 22.2.2011	143
LIITE 5	Kyselyn tulokset, kysymykset 1–24	144
LIITE 6	Mittarin reliabiliteetin tutkiminen, kysymykset 25, 27, 29.....	154
LIITE 7	Vastausten prosentuaalinen jakauma, kysymykset 25, 27, 29	157
LIITE 8	Avointen kysymysten 31, 32, 33 ja 34 teemoittelu.....	160

KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

KUVIOT

Kuvio 1	Suomen korkeakoulututkintojen viitekehys (OPM 2005, 25).....	13
Kuvio 2	Hakijoiden ja valikointimekanismien kohtaanto yliopiston porteilla (mukailtu Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 348; Nori 2011, 46)25	
Kuvio 3	Helsingin kauppakorkeakoulu Aalto-yliopiston organisaatiossa (Aalto- yliopisto 2010a)	57
Kuvio 4	Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun organisaatio (Aalto-yliopisto 2011b).....	58
Kuvio 5	Tutkimuksen viitekehys.....	67
Kuvio 6	Vastaajien jakautuminen maisteriohjelmittain	76
Kuvio 7	Vastaajien prosentuaalinen ikäjakauma sijoitettuna Levinsonin elämänvaiheteorian kehitysjaksoihin.....	78
Kuvio 8	Kyselyyn vastanneiden oma ylin koulutus	79
Kuvio 9	Maisteriohjelman hakuperusteena ollut hakijan aiempi tutkinto.....	80
Kuvio 10	Kyselyyn vastanneiden naisten ja miesten isien korkein suoritettu koulutus	83
Kuvio 11	Kyselyyn vastanneiden naisten ja miesten äitien korkein suoritettu koulutus	84
Kuvio 12	Vastaajien vanhempien sosioekonominen asema.....	85
Kuvio 13	Vastaajien bruttotulot kuukaudessa ikäluokittain.....	86
Kuvio 14	Tiedolliset intressit hakeutumisessa opiskelemaan maisteriohjelmaan (kysymys 25)	89
Kuvio 15	Välineelliset intressit hakeutumisessa opiskelemaan maisteriohjelmaan (kysymys 25).....	90
Kuvio 16	Tiedolliset intressit myönteisistä odotuksista maisteriohjelmassa opiskelulle (kysymys 27).....	92

Kuvio 17	Välineelliset intressit myönteisistä odotuksista maisteriohjelmassa opiskelulle (kysymys 27).....	93
Kuvio 18	Myönteisiä odotuksia sosiaaliselle kanssakäynnille (kysymys 27)....	94
Kuvio 19	Tiedolliset intressit maisteriohjelmassa opiskeluun liitetyistä hättatekijöistä (kysymys 29).....	95
Kuvio 20	Välineelliset intressit maisteriohjelmassa opiskeluun liitetyistä hättatekijöistä (kysymys 29).....	96
Kuvio 21	Myönteisimmiksi koetut tekijät koskien maisteriohjelmassa opiskelua (kysymys 31)	98
Kuvio 22	Kielteisimmiksi koetut tekijät koskien maisteriohjelmassa opiskelua (kysymys 32)	100
Kuvio 23	Merkityksellisimmät tekijät koskien maisteriohjelmassa opiskelua (kysymys 34)	101
Kuvio 24	Maisteriohjelmassa opiskelusta koetut hyödyt ja hättat sekä opiskelulle annetut merkitykset.....	103
Kuvio 25	Mahdollisuudet suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana (kysymys 33)	104
Kuvio 26	Mahdollisuudet suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana ikäluokittain	105

TAULUKOT

Taulukko 1	Aikuisten koulutusmuodot (OKM 2011a).....	33
Taulukko 2	Maisteritason koulutusohjelmien valintakiintiöt vuonna 2010 (Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2009, 3)	59
Taulukko 3	Maisteritason suomenkielisten koulutusohjelmien valintakiintiöt ja koulutusohjelmiin valittujen määrät vuosina 2007–2010 (Aalto-yliopisto 2011a)	64
Taulukko 4	Tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten suhde teoriaan.....	66
Taulukko 5	Kyselyyn vastanneiden keski-ikä maisteriohjelmittain	75
Taulukko 6	Nais- ja miesvastaajien luokiteltu ikä.....	77
Taulukko 7	Vastaajien ilmoittama opintojen suoritusaikatavoite.....	81
Taulukko 8	Vastaajien vanhempien pohjakoulutus ja korkein suoritettu koulutus	82
Taulukko 9	Opiskelijaprofiili Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa	108
Taulukko 10	Naisten ja miesten opiskelijaprofiili taustamuuttujien osalta Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa	109
Taulukko 11	Helsingin kauppakorkeakoulun ja Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun kauppatieteellisen alan uusien opiskelijoiden sukupuolijakaumat vuosina 2007–2010 (OKM 2011c)	110
Taulukko 12	Tiedolliset ja välineelliset intressit, yhteenveto kysymysten 25–34 vastauksista.....	116

1 JOHDANTO

Yksilön elämänkulun väitetään sirpaloituneen ja vaikeuttavan elämän ennustettavuutta. Väitetään myös, että aikuisen mahdollisuudet kouluttautua iästä riippumatta ovat nyky-yhteiskunnassa hyvät. Pitävätkö nämä väitteet paikkansa Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa ylempää korkeakoulututkintoa suorittavien aikuisopiskelijoiden kohdalla?

Yksilön elämänkulun lisääntynyt hajanaisuus perustellaan sillä, että elämänvaiheiden ikäsidonnaisuus on monimuotoistunut. Työelämässä ja eläkkeelle siirtymisessä elämänvaiheiden sidonnaisuus ikään on lisääntynyt, mutta esimerkiksi perhetapahtumien ja yksilön kouluttautumisen osalta vähentynyt, kun perheen perustaminen on siirtynyt myöhemmäksi ja kouluttautumista tapahtuu eri elämänvaiheissa. (Marin 2001a, 21.) Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena on kouluttautumisen rooli aikuisen yksilön elämänkulussa. Miltä yksilön elämänkulku näyttää, kun sitä tarkastellaan kouluttautumisen ja sen ikäsidonnaisuuden näkökulmasta, kuten tässä tutkielmassa, jossa selvitetään Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun, entiseltä nimeltään Helsingin kauppakorkeakoulun, suomenkielisissä maisteriohjelmissa ylempää korkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden profiilia.

Profiili käsitteenä voi tarkoittaa kohteesta muodostettua karkeaa yleiskuvaa, kohdetta kuvaavia pääpiirteitä tai siitä löydettyjä erityispiirteitä, jotka mahdollisesti erottavat sen muista vastaanvanlaisista kohteista (Koukkunen, Hosia & Keränen 2001, 532). Tutkielman tarkoituksena on muodostaa yleiskuva maisteriohjelmien opiskelijoista ja hahmottaa maisteriohjelman opiskelijaan mahdollisesti liittyviä erityispiirteitä. Kiinnostuksen kohteena on se, minkälaiset henkilöt osallistuvat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin ja miksi. Lisäksi tutkimuksessa pyritään opiskelijan elämänkulkuun liittyen selvittämään opiskelijoiden kokemuksia osallistumisesta opiskeluun maisteriohjelmassa. Mitä hyötyjä opiskelija liittyy maisteriohjelmassa opiskeluun ja mitä haittoja hän siinä omalla kohdallaan tunnistaa sekä minkälaisena opiskelija näkee maisteriohjelman merkityksen ja vaikutuksen omaan tulevaisuuteensa.

Kiinnostus tutkia maisteriohjelmalaisten profiilia sai alkunsa syksyllä 2007, kun aloitin opinnot kaksivuotisessa Kaupan ja palvelujen maisteriohjelmassa Turun kauppakorkeakoulussa. Kuten yliopistojen maisteriohjelmat yleensä, myös Kaupan ja palvelujen maisteriohjelma oli suunniteltu erityisesti työikäisen aikuisväestön osaamistarpeisiin (OPM 2008a, 16). Opintojen kuluessa pohdin sitä, kuinka näihin erillisvalintaisiin, hakuperusteena vähintään alemmaa korkeakoulututkintoa edellyttäviin, maisteriohjelmiin

valitut opiskelijat selviytyvät päätoimisen opiskelun aiheuttamista haasteista ja mitä järjestelyitä he ovat elämässään tehneet voidakseen osallistua koulutukseen ja suorittaa mais teriopinnot kahden vuoden tavoiteajassa. Miten siis kouluttautuminen aikuisena nivoutuu yksilön elämänvaiheisiin ja elämänkulkuun? Kiinnostuin myös siitä, minkälaiset henkilöt hakeutuvat kauppakorkeakoulujen maisteriohjelmiin ja mitä merkityksiä he antavat osallistumiselleen koulutuspolitiikassa aikuiskoulutukseksi määritellyyn maisteriohjelmaan. Ennakko-oletuksena oli, että maisteriohjelmissa opiskelee pitkään työelämässä toimineita henkilöitä, jotka haluavat suuntautua täysin uudelle uralle tai päivittää tietotaitoaan turvaamaan urakehitystä nykyisessä työssään.

Helsingin kauppakorkeakoulu (HSE) yhdistyi Teknillisen korkeakoulun (TKK) ja Taideteollisen korkeakoulun (TaiK) kanssa Aalto-yliopistoksi 1.1.2010. Samalla Helsingin kauppakorkeakoulun nimi muuttui Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluksi. Tutkielmassa käytetään kuitenkin vielä myös nimeä Helsingin kauppakorkeakoulu. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu on tutkimushetkellä helmi-maaliskuussa 2011 ollut organisaationa toiminnassa yhden vuoden, joten viittaukset tutkielmassa koskevat Helsingin kauppakorkeakoulusta tehtyjä aiempia tutkimuksia ja vallitsevia käsityksiä. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkieliset maisteriohjelmat valikoituivat tutkimuksen kohteeksi kahdesta syystä. Suomen kauppakorkeakouluista Aalto-yliopiston kauppakorkeakoululla on laajin maisteriohjelmatarjonta ja siten suurin mahdollinen kohderyhmä, mikä voi mahdollistaa eri maisteriohjelmiin osallistuvien opiskelijoiden vertailuasetelman. Lisäksi elitistisen maineen saanutta Helsingin kauppakorkeakoulua ja siellä suoritettua tutkintoa pidetään arvostettuina, joten on kiinnostavaa selvittää tämän mielikuvan merkitystä maisteriohjelmissa opiskeleville aikuisopiskelijoille.

Tutkielmassa on kyse tutkintotavoitteisesta, formaalista opiskelusta, jolle tunnusomaista on opiskelun institutionaalisuus, tavoitteellisuus (opintojen sisältö, tavoitteet ja suoritusaika ovat tarkoin määritellyt) ja tutkinnon suorittaminen. Opiskelijan näkökulmasta osallistuminen formaaliin opiskeluun on tarkoituksellista. (Eneroth 2008, 229.) Manninen, Mannisenmäki, Luukannel ja Riihilä (2003, 7) jakavat koulutuksen osallistumistutkimuksen rakenteiden tutkimiseen ja prosessien tutkimiseen. Rakenteita tutkitessa pyritään selvittämään rakenteissa tapahtuvia muutoksia ja näiden yhteyksiä yhteiskuntaan. Prosesseja tutkittaessa tarkastellaan osallistujien omia tavoitteita ja niiden muotoutumista. Tutkielmassa keskitytään prosesseihin, opiskelijoiden omiin odotuksiin ja tavoitteisiin, ja niiden nivoutumiseen maisteriohjelmakoulutukseen osallistuvan opiskelijan elämänolosuhteisiin.

Koulutukseen hakeutumisen syitä eri näkökulmista on tutkittu hyvinkin runsaasti. Samoin on tehty tutkimuksia, joissa selvitetään opiskelijoiden motivaatiotekijöitä, kuten opiskelumotivaatiota ja oppimismotivaatiota. Näiden tutkimusten kohderyhmänä ovat olleet enimmäkseen nuoret opiskelijat. Kattavin näistä tutkimuksista lienee Norin kvantitatiivinen tutkimus päävalinnoissa suomalaisiin yliopistoihin valikoitumisesta 2000-luvun alussa (N=55 790, tiedot HAREK). Päävalinnoissa vuonna 2003 valikoituneet olivat iältään yleisimmin 20–24-vuotiaita. Norin tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista opiskelemaan pääsyssä eli mahdollisuuksien tasa-arvoa. Tuloksiin viitaten hän korostaa, että yliopistojen päävalinnat on tarkoitettu nuorille hakijoille. (Nori 2011, 55, 130.)

Nurmen (1995, 4) ammatillista tutkintotavoitteista aikuisopiskelua koskevassa tutkimuksessa oletus oli, että yksilölliset aikuisopiskeluun osallistumisen syyt, vaikeudet ja mahdollisuudet liittyvät yhteiskunnan rakenteellisiin tekijöihin. Yksi näistä rakenteellisista tekijöistä on aikuiskoulutusinstituutio itsessään. Se vaikuttaa osallistumissyihin ja osallistumisen esteisiin, kuten onko koulutusta tarjolla ja missä; onko osa-aikaopiskelu mahdollista; kauanko opiskelu kestää ja minkälaisia opintososiaalisia tukia opiskelijalle on tarjolla. Rakenteellisena tekijänä pidetään myös opiskelijan sosiaalista asemaa, joka vaikuttaa koulutukseen osallistumiseen ja osallistumissyihin sekä koulutusorientaatioon. Nurmi käytti tutkimuksessaan sosiaalisen aseman mittarina opiskelijan omaa aiempaa ammatillista koulutustasoa. Tässä tutkielmassa tarkastelu on rajattu koulutusmahdollisuuksiin, joita yhteiskunnan rakenteet tarjoavat aikuisille korkeakoulututkintoa tavoitteleville opiskelijoille. Sosiaalisen aseman mittarina käytetään opiskelijan omaa aiempaa koulutustasoa.

McIntyre ja Grudens-Schuck (2004, 171) ovat tutkimuksissaan havainneet jännitteitä opiskelijan ja koulutusta tarjoavan instituution näkökulmien välillä. Instituutiot painottavat opetussuunnitelmaa ja opetuskäytäntöjä sekä rakenteisiin liittyviä asioita, kuten valintakäytäntöjä ja olemassa olevien (tutkinto)rakenteiden säilyttämistä. Opiskelijan näkökulmassa puolestaan korostuvat opiskelijan maailmankuva ja kokemukset. Tässä tutkielmassa näkökulma on aikuisopiskelijan tekemissä valinnoissa koskien aikuisena opiskeltavaa maisterintutkintoa. Aikuisopiskelijoista tehdyissä tutkimuksissa on yleensä kartoitettu ammatilliseen koulutukseen ja avoimen yliopiston opiskelijoiksi hakeutuneita aikuisopiskelijoita. Sen sijaan tutkimuksia ei ole tehty korkeakoulujen maisteriohjelmissa opiskelevista aikuisopiskelijoista, heidän syistään hakeutua koulutukseen ja kokemuksistaan päätoimisen opiskelun vaatimista järjestelyistä. Tutkielman yhtenä

tavoitteena onkin täydentää korkeakouluopiskelijoista aiemmin tehtyjen tutkimusten kautta muodostunutta kuvaa.

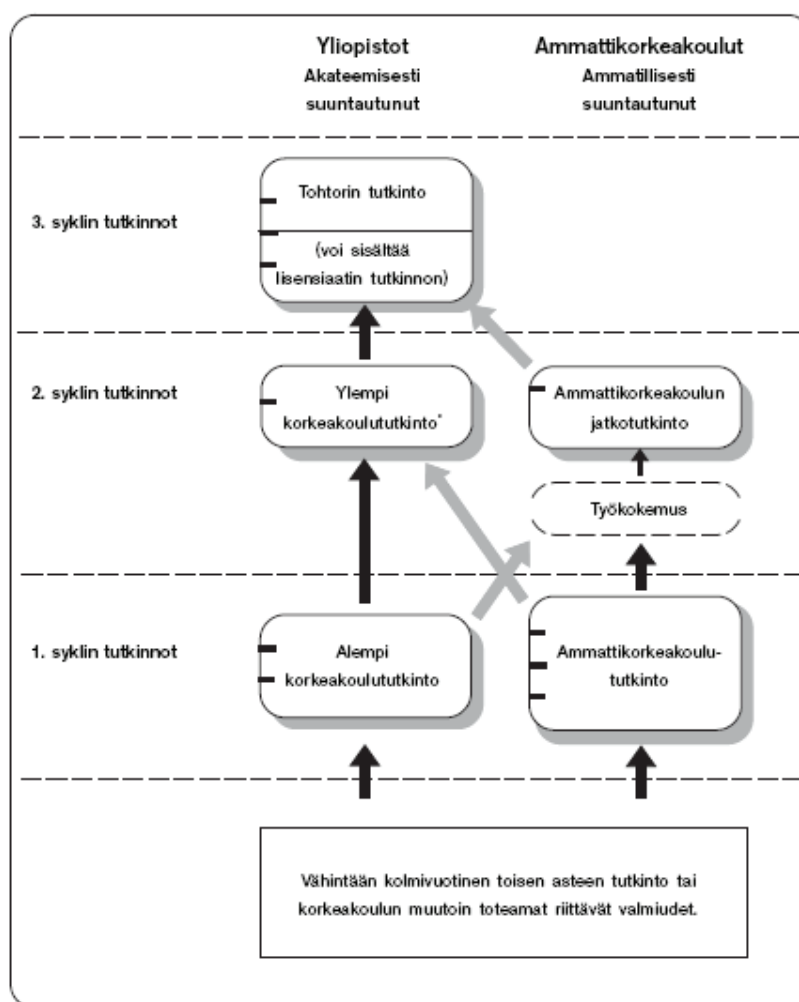
Tutkimus on ajankohtainen lähinnä kahdesta syystä. Aikuiset korkeakoulututkintoa tavoittelevat henkilöt pyritään nykyisessä koulutuspolitiikassa ohjaamaan omille reiteille, joista yksi käytännön toteutus ovat juuri maisteriohjelmat. Tästä johtuen maisteriohjelmien tarjontaa lisätään koko ajan. Vaikka maisteriohjelmiä on tutkittu paljonkin, maisteriohjelmiin hakeutuneita opiskelijoita ei omana ryhmänä ole Suomessa tutkittu. Tutkimuksia on tehty siitä, mitä eri reittejä ja eri mahdollisuuksia Suomessa on opiskella maisterin tutkinto (esim. Raivola, Himberg, Lappalainen, Mustonen & Varmola 2002; Alho-Malmelin 2010). Näissä tutkimuksissa yhtenä reittinä ylempään korkeakoulututkintoon on käsitelty maisteriohjelmiä, mutta ketkä tarttuvat näihin mahdollisuuksiin (minkälaiset henkilöt ja missä elämäntilanteessa), on jäänyt epäselväksi. Koska maisteriohjelmassa opiskelevia ei aiemmin ole erikseen tutkittu, on tutkielma ilmiön perusluonteen tavoittamiseksi rajattu vain suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijoihin.

Tutkimus tehtiin Webropol-lomakekyselynä helmi-maaliskuussa 2011. Kyseessä on kvalitatiivinen lähestymistapa aiheeseen, mikä näkyy etenkin tutkimuksen kyselylomakkeen avoimissa kysymyksissä. Näin ollen tutkimus ei pyri tulosten yleistettävyyteen vaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevien opiskelijaprofiilin selvittämiseen. Miltä siis tämän tutkielman valossa näyttävät Helsingin kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijat? Mitä motivationaalisia orientaatioita heillä on ja minkälaiset elämänohjeet mahdollistivat osallistumispäätöksen toteuttamisen? Entä onko sosioekonomisen taustan merkitys nähtävissä opiskelijoiden (itse)valikoitumisessa kauppakorkeakoulun suomenkieliseen maisteriohjelmaan Aalto-yliopistoon, joka Norin (2011, 27) mukaan jo nauttii huippuyliopiston statuksesta vaikkakin vielä ilman konkreettisia näyttöjä.

2 MAISTERIOHJELMAT OSANA KORKEAKOULUJÄRJESTELMÄÄ

2.1 Korkeakoulututkintojen kolme sykliä

Suomessa korkeakoulututkinnot jaetaan kolmeen sykliin (kuvio 1). Ensimmäiseen sykliin kuuluvat alemmat korkeakoulututkinnot ja ammattikorkeakoulututkinnot, toiseen sykliin ylemmät korkeakoulututkinnot ja ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot ja kolmanteen sykliin eli tutkijankoulutuksen tutkintoihin kuuluvat jatkotutkintoina suoritettavat lisensiaatin- ja tohtorintutkinnot (OPM 2005, 24).



Kuvio 1 Suomen korkeakoulututkintojen viitekehys (OPM 2005, 25)

Kuviossa 1 Suomen korkeakoulututkinnot on esitetty tutkintojen yleisimmän laajuuden mukaan. Lisäksi korkeakoulut voivat edellyttää opiskelijoilta täydentäviä opintoja siir-

ryttäessä tasolta tai korkeakoulusektorilta toiselle. Täydentävien opintojen tarkoitus on saada opiskelijan aiempi koulutus vastaamaan sisällöltään suoritettavan tutkinnon vaatimuksia. (OPM 2005, 24–25.)

Tämän tutkielman kohderyhmänä olevat Helsingin kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijat opiskelevat toiseen sykliin kuuluvaa ylempää korkeakoulututkintoa. Näihin suomenkielisiin maisteriohjelmiin valituilta edellytetään maisteriohjelman opetussuunnitelmaan kirjattujen oppimissisältöjen lisäksi maisteriohjelmasta riippuen enintään 60 opintopisteen laajuisia täydentäviä opintoja, joiden laajuus kartoitetaan maisteriohjelmahakemuksessa esitettyjen opintojen perusteella (Aaltoyliopisto 2010c, 18–19). Jokainen maisteriohjelmassa opiskeleva tekee Bolognan prosessin edellyttämän henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS), jossa yksityiskohtaisesti määritellään opiskelijalta vaadittavat täydennysopinnot. Yleisimmin täydennysopintoihin sisältyy kielioopintoja, menetelmäopintoja ja maisteriohjelman pääaineen perus- ja aineopintoja mukaan lukien pääaineessa tehtävä kandidaatintutkielma.

2.2 Bolognan prosessin vaikutus korkeakoulujen tutkintorakenteeseen

Vuonna 1998 annettu Sorbonnen julistus jatkui 2000-luvulla Euroopan unionissa käynnistetyllä Bolognan prosessilla, joka korosti eurooppalaisen korkeakoulualueen luomisen olevan edellytys maanosan kehittämiseksi. Bolognan prosessin tavoitteita olivat kaksiportainen tutkintorakenne, ymmärrettävät ja keskenään vertailukelpoiset tutkinnot ja niitä tukevan yhtenäisen opintojen mitoitussuunnitelman (European Credit Transfer System, ECTS) kehittäminen sekä toimivan laadunvalvontajärjestelmän luominen. (Niemelä, Ahola, Blomqvist, Juusola, Karjalainen, Liljander, Mielityinen, Oikarinen, Moitus & Mattila 2010, 22.) Bolognan prosessi pyrkii yhdistämään Euroopan unionin jäsenmaiden yliopistot verkostoksi, joka houkuttelee Eurooppaan huippuosajia ja pysyy vastaamaan kansainvälistyvien koulutusmarkkinoiden haasteisiin (Niukkanen & Kallio 2006, 18).

Tärkeimpänä Bolognan prosessin tavoitteena oli kansainvälisesti rinnastettavan kaksiportaisen tutkintorakenteen luominen (Niemelä ym. 2010, 13). Bolognan prosessilla jäsenmaihin on pyritty aikaansaamaan samankaltaiset koulutusjärjestelmät, jotka mahdollistavat opiskelijoiden vapaan liikkuvuuden Euroopan laajuisella yhtenäisellä korkeakoulutusalueella. Opiskelijat voivat esimerkiksi kandidaatintutkinnon jälkeen siirtyä mihin tahansa omiin tarpeisiinsa parhaiten soveltuvaan Euroopassa sijaitsevaan yliopis-

toon suorittamaan maisterintutkintoa. (Niukko & Kallio 2006, 18.) Suomessa tämä opiskelijan vapaa liikkuvuus tarkoittaa sitä, että esimerkiksi Turun kauppakorkeakoulussa kandidaatintutkinnon suorittanut opiskelija voi siirtyä Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluun suorittamaan maisterintutkinnon.

Tavoiteltaessa opiskelijoiden vapaata liikkuvuutta voi Bolognan prosessin haitallisen seurauksena olla se, että Euroopan huippuyliopistoista tulee lahjakkaimpien opiskelijoiden suosimia ja muut yliopistot jäävät kandidaattien valmistumispaikoiksi (Niukko & Kallio 2006, 19). Tästä suuntauksesta oltiin Suomessa Niemelän ym. (2010, 88) arviointiraportin mukaan erityisen huolestuneita kauppatieteen alalla. Tieteenalojen välillä tapahtuva voimakas keskittyminen saattaa lisäksi johtaa yliopistojen sisäiseen eriytymiseen.

Tutkinnonuudistuksen seurauksena Suomeen luotu Bolognan prosessin mukainen lainsäädäntö mahdollistaa kaksipuolisen tutkintorakenteen sekä ammattikorkeakoulu-että yliopistosektorilla. Tutkintorakennetta uudistettaessa luotiin alempaan korkeakoulututkintoon pohjautuva erillinen maisteriohjelmarakenne, jolla on edistetty tutkintojen monitieteisyyttä ja kansainvälisyyttä sekä vahvistettu kaksipuolaisuutta. Maisteriohjelmat ovat monipuolistaneet kuvaa maisterivaiheen opinnoista ja vahvistaneet ajattelutapaa maisterin tutkinnoista itsenäisenä kokonaisuutena. (Niemelä ym. 2010, 122–123.)

Bolognan prosessi onkin Suomessa näkynyt lähinnä vuonna 2005 tapahtuneena siirtymisenä kaksipuolaiseen tutkintojärjestelmään. Bolognan prosessin mukaisesti määritellen ensimmäisen syklin tutkinto on kandidaatintutkinto ja toisen syklin tutkinto on maisterintutkinto, jonka yksi suorittamistapa on kaksivuotinen maisteriohjelma. Tutkinnon suoritettuaan myös suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevat saavat erillisen Bolognan prosessin mukaisen tutkintotodistuksen (Diploma Supplement), jossa arvostukset näkyvät ECTS-pisteinä.

Yliopistojen maisteriohjelmia ajatellen Bolognan prosessi on kansallisella tasolla vaikuttanut erityisesti siihen, että korkeakouluissa on otettu käyttöön henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ja lisätty kansainvälisten maisteriohjelmien tarjontaa (Niemelä ym. 2010, 22). Bolognan prosessin Leuvenin ministeritapaamisessa 2009 päivitetty tavoite on, että vuonna 2020 vähintään 20 prosenttia Euroopan korkeakoulutusalueen maiden korkeakouluista valmistuneista on opiskellut tai harjoitellut ulkomailla (Eurydice 2010, 13). Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu tarjosi vuonna 2010 neljä täysin englanninkielistä maisteriohjelmaa: International Business, International Business Communication, Information and Service Management ja Finance. Tässä tutkielmassa keskitytään kui-

tenkin suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijoihin, jolloin Bolognan prosessin kansainvälisyysvaikutus rajautuu tutkimuksen ulkopuolelle.

2.3 Korkeakoulujen maisteriohjelmat – tutkinto aikuisopiskelijoille

"Maisteriohjelmaksi nimitetään ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa, alempaan korkeakoulututkintoon tai sitä tasoltaan vastaavaan koulutukseen pohjautuvaa koulutusta, joka järjestetään koulutusohjelmalla, johon on erillinen valinta" (OPM 2009). Tämä yliopistolaista johdettu määritelmä tarkoittaa käytännössä sitä, että maisteriohjelmiin hakukelpoisiksi on määriteltävä soveltuvan alemman korkeakoulututkinnon, ammattikorkeakoulututkinnon tai muun vastaavan tutkinnon tai opinnot kotimaassa tai ulkomailla suorittaneet (OPM 2008b, 3). Maisteriohjelmaan valituilla opiskelijoilla, esimerkiksi tradenomeilla, joilla ei ole kauppatieteiden kandidaatin tutkintoa, maisteriopintoihin kuuluu pakollisina täydennysopintoina kandidaatin tutkielma, jota usein jatketaan maisterintutkinnon pro gradu -tutkielmaksi (Raivola, Himberg, Lappalainen, Mustonen & Varmola 2002, 63). Enintään yliopistot voivat vaatia, että ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin opiskelijaksi otettu henkilö suorittaa yhden vuoden opintoja vastaavan määrän täydentäviä opintoja koulutuksessa tarvittavien valmiuksien saavuttamiseksi (Yliopistolaki 2010, § 37).

Maisteriohjelmia, jotka on perustettu 1.8.2005 jälkeen, säätelevät yliopistolaki 558/2009, asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 ja opetus- ja kulttuuriministeriön asetus yliopistojen maisteriohjelmista. Ensimmäinen opetusministeriön asetus yliopistojen maisteriohjelmista annettiin 14.7.2005 ja nykyinen opetus- ja kulttuuriministeriön voimassaoleva asetus on annettu 22.12.2011 (1474/2011). Uusien maisteriohjelmien käynnistäminen on luvanvaraista. Tämä tarkoittaa sitä, että opetus- ja kulttuuriministeriö vuosittain hyväksyy maisteriohjelmat yliopistojen esittämien suunnitelmien mukaisesti. Uuden maisteriohjelman aloittaminen, asetukseen kirjatus maisteriohjelman lopettaminen tai maisteriohjelman olennainen muutos vaatii asetukseen muutosta, jonka opetus- ja kulttuuriministeriö tekee yliopiston esityksestä. (OKM 2011b.) Yliopistoilla on myös edellä mainitun asetuksen ulkopuolisia maisteriohjelmia, mikä toisaalta vahvistaa käsitystä erillisten maisteritutkintojen eduista ja toisaalta siitä, että asetusmenettelyä ei yliopistoissa koeta tarpeelliseksi. Asetuksessa mainituissa ja niiden ulkopuolella toimivissa maisteriohjelmissa toteutuvat kuitenkin maisteriohjelmien tavoitteet eli kansainvälistymisen ja monitieteisyyden sekä opintojen työelämäyhteyksien edistäminen. (Niemelä ym. 2010, 45.)

Yliopistojen maisteriohjelmat luetaan Suomessa niin sanottuun omaehtoiseen aikuis-koulutukseen, jonka tavoitteita ovat työikäisen aikuisväestön osaamisen kehittäminen, osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen ja yhteiskunnallisen eheyden sekä tasa-arvon edistäminen. Omaehtoiseen aikuiskoulutukseen voi kuka tahansa osallistua itse kokemiensa osaamistarpeiden pohjalta. Henkilö tekee itse kouluttautumispäätöksen ja hakeutuu parhaiten tarpeitaan vastaavaan koulutukseen. Päätöksen opiskelijan valinnas-ta tekee koulutuksen järjestäjä. Opetuksessa otetaan huomioon opiskelijan aiempi osaa-minen henkilökohtaistamalla opetus opiskelijan tarpeiden, ajankäytön ja osaamisen mu-kaaisesti. Omaehtoista aikuiskoulutusta järjestetään kaikilla koulutustasoilla noin 800 oppilaitoksessa ja korkeakoulussa. Koulutuksen pääasiallinen rahoittajataho on opetus-hallinto. Koulutus voi olla joko ilmaista tai siitä voidaan periä kohtuullisia maksuja. (OPM 2008c, 12.)

Yliopistojen tutkintoihin johtavasta koulutuksesta ei ole säätelyä, joka ohjaisi sen to-teuttamiseen ja suuntaamiseen erikseen nuorille ja työelämässä oleville aikuisille eikä tutkintoon johtavassa yliopistokoulutuksessa siten ole varsinaisia aikuiskoulutussovel-luksia. Yliopistojen maisteriohjelmat rakennetaan kuitenkin pääsääntöisesti korkeakou-lututkinnon pohjalle ja siksi ne hyvin soveltuvat työikäiselle väestölle. (OPM 2008c, 12–13; 2008d, 15.) Aikuisopiskelijoille suunnattu koulutustarjonta tarkoittaakin korkea-koulutasolla lähinnä maisteriohjelmia, joihin opiskelijat pyrkivät erillisvalinnoissa suo-rittamaan ylempää korkeakoulututkintoa. Tämä tutkinto-opiskelu on toistaiseksi maksu-tonta. Maisteriohjelmien opiskelijamääristä ei kuitenkaan ole saatavissa tilastotietoa, sillä heitä ei erikseen tilastoida valtakunnallisissa opiskelijatilastoissa. Muita aikuisopis-keijoille suunnattuja korkeakoulutusmuotoja ovat maksulliset täydennyskoulutus ja avoin yliopisto, joka on suosittu erityisesti väylänä varsinaisiin tutkinto-opintoihin. (Alho-Malmelin 2010, 49–51.)

Maisteriohjelmatarjontaa on voimakkaasti laajennettu samalla kun on etsitty muita aikuisopiskelijoiden tavoitteisiin ja elämäntilanteeseen paremmin soveltuvia koulutus-muotoja. Aikuisopiskelijoiden yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien ongelmina pi-detään avoimen yliopiston ja täydennyskoulutustarjonnan maksullisuutta ja sitä, että suuri osa yliopiston varttuneemmista tutkinto-opiskelijoista opiskelee työn ohessa vain osa-aikaisesti. Maksuttomuus sekä tutkimuksen ja opetuksen tiivis yhteys ovat edelleen niitä suomalaisen yliopistolaitoksen peruseriaatteita, jotka halutaan säilyttää. (OPM 2008d, 47, 50, 56.)

Maisteriohjelmatarjonnan huomattavan lisäämisen tulisi näkyä nopeatuneina opintoina, mitä varsinkin Bolognan prosessi opiskelijoiden liikkuvuuden helpottamisen lisäksi tavoittelee. Suomessa tutkintojärjestelmän uudistus ei maisteriohjelmissa kuitenkaan näy. Tämä voi johtua siitä, että yliopistot edellyttävät maisteriohjelmaan valituilta täydennysopintoja, jotka joudutaan räätälöimään opiskelijoittain ja maisteriohjelmittain ja jotka siten voivat merkittävästi viivästyttää opintoja. Erityisesti kauppatieteellisellä alalla Bolognan prosessin tavoitteleman kotimaisen liikkuvuuden esteinä pidetään maisteriohjelmien hakukriteereitä, epäselviä hyväksilukukäytänteitä ja täydentävien opintojen työläyttä. Keinoja kotimaisen liikkuvuuden edistämiseksi voisivat olla paitsi erillisvalintojen kehittäminen, myös laadukkaiden ja vetovoimaisten maisteriohjelmien tarjoaminen muissa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa alemman tutkinnon suorittaneille. (Niemelä ym. 2010, 89, 100; Nori 2011, 209.) Samaan tavoitteeseen ohjaa vuonna 2005 tehty tutkinnonuudistus, jossa linjataan, että opiskelija voi alemman tutkinnon suorittuaan hakeutua toiseen koti- tai ulkomaiseen korkeakouluun suorittamaan ylempää korkeakoulututkintoa (Tutkinnonuudistus Suomessa 2011).

Maisteriohjelma on erillisvalintainen ohjelma. Erillisen maisteriohjelman hakukelpoisuuden kriteerinä on samalla alalla tai lähialalla suoritettu kandidaatintutkinto. (Maisteriohjelmien kehittäminen – – 2010; OPM 2008b, 3.) Vaikka yliopistojen tutkinnonuudistuksen 1.8.2005 tavoitteena oli parantaa yliopistokoulutuksen tuottamia työelämävalmiuksia, mahdollisti uusi tutkintorakenne myös kaksivuotisten maisteriohjelmien joustavan käynnistämisen. (OPM 2006, 57). Maisteriohjelmissa onkin Niemelän ym. (2010, 123) arviointiraportin mukaan pystytty edistämään tutkintojen monitieteisyyttä ja kansainvälisyyttä. Ennen kaikkea maisteriohjelmat ovat vahvistaneet tutkintorakenteen kaksiporaisuutta ja maisterintutkintoa itsenäisenä kokonaisuutena. Toisaalta maisteriohjelmat ja niiden asetus pohjaisuus voidaan nähdä välivaiheena siirryttäessä todelliseen kaksiporaiseen tutkintojärjestelmään, jossa kandidaatintutkinto on oma itsenäinen tutkintonsa eikä pelkkä välitutkinto ylempään tutkintoon (Niemelä ym. 2010, 40, 126).

2.4 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus maisteriohjelmissa

Maisteriohjelmien tavoitteena on kouluttaa henkilöitä, joilla on jo jokin aikaisempi tutkinto. Vuonna 2003 maisterikoulutusten kautta rekrytoitui kahdeksan prosenttia uusista opiskelijoista. Maisteriohjelmiin hakeutuneista opiskelijoista hiukan yli neljäsosa sai opiskelupaikan. Enemmistö maisterikoulutuksiin hakeutuneista ja hyväksytyistä oli alle 30-vuotiaita. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 39, 64–66.)

Vaikka Suomessa on pyritty tasa-arvoon sekä koulutusmahdollisuuksien että koulutuksen tulosten suhteen, on koulutuksellinen eriarvoisuus Suomessa edelleen tosiasia (Ruoholinna 2009, 74). Aikuiskoulutusjärjestelmä jopa vahvistaa polarisaatiota, kun aktiivisimpia aikuiskoulutukseen osallistujia ovat jo ennestään hyvin koulutetut. Aikuiskoulutuksen näkökulmasta tutkintoon johtava yliopisto-koulutus rakentuu maisteriohjelmatarjonnan varaan. Maisteriohjelmiin pääsy edellyttää kuitenkin aiempaa korkeakoulututkintoa ja on sellaisenaan eriarvoistavaa. (Raivola ym. 2002, 57; Nori 2011, 45.) Hankamäki (2006, 79) toteaaakin, että tasa-arvoon pyrkiminen on jo lähtökohtaisesti kaksinaismoralismia, sillä yliopistolaitos sinänsä on epätasa-arvoa tuottava. Yliopiston alkuperäisenä tehtävänä nimenomaan on asettaa hierarkioita esimerkiksi tutkintorakenteen kautta. Toisaalta taas OECD-raportin (2010, 62) mukaan Suomessa aikuisopiskelijoilla on Euroopan maista Islannin ja Norjan ohella parhaimmat mahdollisuudet suorittaa korkeakoulututkinto. Brennan ja Naidoo (2008, 287) huomauttavatkin, että tasa-arvon (equity) ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (social justice) käsitteet ovat korkeakoulutuksesta puhuttaessa suosittuja, mutta yleensä niitä ei puheessa mitenkään määritellä, joten niiden tarkoitus jää epäselväksi.

Tasa-arvosta voidaan erottaa osallistumiseen ja mahdollisuuksiin liittyvä samanarvoisuus (equality) sekä oikeudenmukaiseen kohteluun liitetty kohtuullisuuden (equity) periaate. Oikeudenmukaista tasa-arvoa tavoitellaan mahdollisuuksien tasa-arvon, mutta myös tasoittavan eriarvoisuuden kautta. (Nori 2011, 61; Rinne & Jauhiainen 2005, 244.) Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo ymmärretään opiskelijan opintosaavutusten riippumattomuutena hänen sosiaalisesta taustastaan. Suomessa koulutukseen pääsyä madaltava maksuttomuuden periaate on liitetty vahvasti juuri koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaistumiseen ovat lisäksi vaikuttaneet koulutusjärjestelmän laajentuminen ja valintakäytäntöjen muuttuminen. (Benadusi 2002, 43; OECD 2010, 250.) Toisaalta Euroopassa 1990-luvulla hallitsemattomaksi laajentunut korkeakoulujärjestelmä ja lisääntyneet opiskelijamäärät ovat nostaneet Suomessa esiin kysymyksen koulujärjestelmän vakaudesta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta sekä siihen liittyen korkeakoulutuksen maksullisuudesta (Canning, Godfrey & Holzer-Zelazewska 2007, 2–3, 12). Korkeakoulujen täydennyskoulutus ja avoimen yliopiston opetus ovat Suomessa maksullisia. Tasa-arvoisiin koulutusmahdollisuuksiin ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyen keskustellaankin siitä, kuinka paljon opiskelijalla itsellään pitää olla vastuuta opintojen rahoituksesta. (OPM 2010, 52.)

Väitöskirjassaan Nori (2011, 62–63) vaatii mahdollisuuksien tasa-arvoa seuraavasti: ”Mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuminen edellyttää, että koulutukseen hakeutumista estävät poliittiset, taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset esteet poistetaan. Jokaisen yksilön tulisi omata samanlaiset mahdollisuudet hakea koulutukseen taustastaan riippumatta. Tärkeintä on siis varmistaa, että kaikille todella tarjotaan tuo mahdollisuus, mutta se, mitä yksilö tekee mahdollisuuden kanssa, ei kuulu enää tämän tasa-arvoulottuvuuden piiriin.” Boudon (1986, 271, 273) kuitenkin tähdentää, miksi koulutus ei voi olla tie tasa-arvoon. Koulutusmahdollisuuksien kasvaessa koulutukseen haluavien ja sitä tavoittelevien määrä kasvaa. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon lisääntymisellä ei siten ole tekemistä henkilön sosioekonomisen taustan ja hänen itse hankkimansa yhteiskunnallisen aseman kanssa. Koulutuksellinen tasa-arvo ei välttämättä myöskään realisoidu yhtäläisinä tuottoina, sillä koulutuksen kannattavuuden mittarina pidetään toisaalta työn mukanaan tuomaa yhteiskunnallista asemaa, toisaalta henkilön hankkimaa koulutustasoa.

Opetusministeriön (OPM 2010, 15) raportissa todetaan, että Suomessa kaikille avoin koulutusjärjestelmä on ollut sosiaalisesti tasa-arvoista. Kritiikkiä raportissa annetaan korkeakoulujen aikuiskoulutuksesta, sillä esimerkiksi yliopistojen maisteritutkintoja hyödynnetään sekä perustutkintona että ammatillisena jatkokoulutuksena. Eri-ikäisille ja tavoitteiltaan erilaisesti suuntautuneille opiskelijoille tulisikin löytää oikeat kanavat hakeutua koulutukseen ja suorittaa opintoja. (emt. 21.)

Tasa-arvolaki 2005 (2009) määrittelee sukupuolten välisen tasa-arvon. Vuoden 1986 laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta¹ pyrkii estämään sukupuoleen perustuvaa syrjintää ja edistämään naisten ja miesten välistä tasa-arvoa ja erityisesti naisten asemaa työelämässä. Lakiin sisältyy myös määräyksiä tasa-arvon toteutumisesta koulutuksessa ja opetuksessa. Viranomaisten, oppilaitosten ja muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen ja että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista. Suomen perustuslakiin sukupuolten tasa-arvosäädökset otettiin vuoden 1995 hallitusmuodon² uudistuksen yhteydessä. Suomen perustuslain³ mukaan tavoitteena on edistää sukupuolten tasa-arvoa sekä yhteiskunnalli-

¹ 609/1986

² 206/1995

³ L731/1999

sessä toiminnassa että työelämässä. Vuonna 2005 muutettu laki⁴ velvoittaa oppilaitoksia lisäksi tekemään tasa-arvosuunnitelman, jossa erityistä huomiota tulee kiinnittää tasa-arvon toteutumiseen opiskelijavalinnoissa, opetusta järjestettäessä ja opintosuorituksia arvioitaessa mutta myös seksuaalisen häirinnän ehkäisemiseen. (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 13.)

Aikuiskoulutusta korkeakouluissa käsittelevä julkipuhe on tiivistettävissä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusteemoihin, joita useimmiten käsitellään opiskelijoiden ikäkysymyksenä ja aikuisopiskelijoille suunnattuna koulutustarjontana sekä koulutuksen rahoitus- ja ohjausnäkökulmista. Usherin (2009, 35) mukaan muun muassa Suomessa on todettu, että korkeakoulujen maksuttomuus ei helpota alemman sosioekonomisen taustan omaavien mahdollisuuksia kouluttautua. Cheney (2007, 39) taas korostaa, että opiskelijoiden ikä ja elämänolosuhteet huomioiden korkeakouluopintojen aloittaminen aikuisena on vaikea päätös, joka useimmille merkitsee toisaalta tulojen jyrkkää laskua ja toisaalta lisämenoja, varsinkin maksullisissa korkeakouluopinnoissa. Benadusi (2002, 54) tuo esiin vallitsevan ristiriidan, sillä oikeutta koulutukseen pidetään kansalaisen (perus)-oikeutena ennemminkin kuin vaatimuksena.

Norin (2011, 100) mukaan mahdollisuutta hakea korkeakouluihin erillisvalinnoilla tulee pitää yksilöllisyyden huomioimisena ja aiemmin opitun tunnustamisena eikä tasa-arvoisuutta uhkaavana tekijänä. Erillisvalintojen kautta hakevilla vanhemmilla hakijoilla on usein aiempia tutkintoja ja työkokemusta, jotka jo sinällään tekevät heistä erilaisia hakijoita. Erillisvalintaisiin maisteriohjelmiin hakeutuvat iältään vanhemmat henkilöt myös hyväksytään opiskelemaan korkeammilla pisteillä ja he saavat opiskelupaikan todennäköisemmin kuin nuoremmat hakijat (Nori 2011, 138, 213, 223).

Tässä tutkielmassa mahdollisuutta korkeakoulututkinnon suorittamiseen aikuisiällä tarkastellaan lähinnä osallistumiseen ja mahdollisuuksiin liittyvän samanarvoisuuden (equality) kautta. Tarjoavatko maisteriohjelmat tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia ja tasa-arvoista koulutukseen pääsyä niissä jo opiskelevien mielestä?

⁴ 232/2005, 6b §

3 KOULUTUKSEEN VALIKOITUMINEN JA KOULUTUKSEN KASAUTUMINEN

3.1 Opiskelijaksi valikoituminen

3.1.1 Valikoitumista selittäviä tekijöitä

Koulutukseen osallistumista selvittäneet tutkimukset perustuvat useimmiten näkemyksiin, joiden mukaan myös aikuiskoulutukseen osallistuminen määräytyy lähinnä opiskelijan taustasta, kuten kotikasvatuksesta, persoonallisuudesta ja aikaisemmista opiskelukokemuksista tai tilannekohtaisista tekijöistä, esimerkiksi koetuista koulutustarpeista (Manninen ym. 2003, 4–5). Osallistumisaktiivisuutta on selitetty psykologisilla, sosiologisilla ja vuorovaikutusmalleilla. Psykologinen malli on etsinyt selityksiä yksilötasolta, kuten persoonallisuuden piirteistä ja kyvykkyydestä. Sosiologinen malli on korostanut tilannetekijöistä johtuvia syitä, kuten osallistumishalukkuutta yhteiskunnallisen aseman vuoksi ja osallistumishalukkuuden nivoutumista yksilön elämäntilanteeseen ja elämäntapaan. Vuorovaikutusmallia puolestaan on käytetty selittämään osallistumishalukkuutta yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksesta käsin. Tähän vuorovaikutukseen luetaan taustatekijöinä muun muassa sosiaalistuminen perheen, koulutuksen ja työn kautta. (Manninen ym. 2003, 8.)

Vaikka Mannisen ym. (2003, 11) mukaan osallistumista kuvaavissa malleissa on enenevästi huomioitu taustatekijöiden vaikutuksen heikkeneminen suhteessa tilannetekijöiden vaikutukseen, keskittyy socialisaation tutkimus edelleen enimmäkseen niihin tekijöihin, jotka linkittyvät perheen hierarkiseen asemaan yhteiskunnassa ja jotka hyödyttävät opiskelijan koulutusuraa. Dijkstra ja Peschar (2003, 59–60) kuitenkin kritisoiivat näitä tutkimuksia, joiden mukaan perheen sosiaalinen tausta toimii hyvänä koulumenestyksen ennustajana, mutta joissa ei huomioida perheen taustan ja koulutukseen valikoitumisen yhdistäviä tekijöitä. Miten sosiaalinen tausta vaikuttaa yksilön kouluttautumiseen ja mitkä tekijät selittävät perhetaustan ja koulutukseen valikoitumisen välistä yhteyttä, kysyvät Dijkstra ja Peschar. Heidän mukaansa välittäjätekijänä perheen taustan ja opiskelijan koulutusuran välillä ovat perheen käytössä olevat pääomat, joista he käyttävät nimitystä resurssit.

Osallistumista koulutukseen selittävät ensinnäkin taloudelliset mahdollisuudet eli ne varat, jotka käytännössä on mahdollista sijoittaa kouluttautumiseen. Mitä korkeampi

perheen koulutuksellinen ja ammatillinen asema on, sitä korkeampi on rahallinen sijoitus koulutukseen. Toisena välittäjänä mainitaan inhimillinen pääoma, ne tiedot, taidot ja kyvykkyudet, jotka auttavat yksilöä toimimaan tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa. Inhimillistä pääomaa mitataan usein vanhempien koulutustasolla eli akateemisella pääomalla. Kolmas välittäjätekijä on kulttuuripääoma, jolla tarkoitetaan oman kulttuurin tuntemusta ja perheen asennoitumista koulutukseen. Neljäntenä resurssina tutkimuksissa on tullut esiin sosiaalinen pääoma, jolla viitataan vuorovaikutussuhteisiin perheiden suhdeverkostoissa. (Dijkstra & Peschar 2003, 60–61.)

Sosiaalisen pääoman avulla pyritään jäsentämään koulutusmahdollisuuksien jakaantumista ja sitä prosessia, jonka kautta yksilöt valikoituvat koulutukseen (Dijkstra & Peschar 2003, 76). Opiskelijoiden koulutukseen valikoitumiseen on kehitetty myös erilaisia teorioita. Tosin suurin osa näistä teorioista rakentuu koko koulutusjärjestelmän tarkasteluun eikä pelkästään korkeakoulutukseen valikoitumista käsitteleviä teorioita ole, vaikka aihetta on paljon tutkittu. Kuitenkin esimerkiksi Rosenbaum (1986, 141–142) on esittänyt kaksi koulutusmahdollisuuksien mallia: kilpailuun perustuvan mallin ja sponsorimallin. Kilpailuun perustuva malli mahdollistaa vapaan valikoitumisen eri koulutusreiteille, kun sponsorimalli nojaa koulutusuralla etenemisen mahdollistavaan tukeen, joka voi tarkoittaa esimerkiksi perheeltä saatua tukea tai jatko-opinnot mahdollistavia apurahoja. Näissä malleissa on pohjimmiltaan kyse yksilön mahdollisuuksista sosiaalisen liikkuvuuden toteuttamiseen yhteiskunnassa. Sosiaalisen liikkuvuuden mittareina on tyypillisesti käytetty taloudellista eriarvoisuutta ja koulutukseen osallistumista. Kilpailuun perustuva koulutukseen valikoituminen ei riipu sosiaalisesta asemasta tai iästä eivätkä yksilön aikaisemmat epäonnistumiset koulutusreitillä estä kouluttautumista. Sponsorimalli sen sijaan painottaa kouluttautumista nuoruuden elämänvaiheessa ja yksilön perimän tai saavuttaman sosiaalisen aseman säilyttämistä.

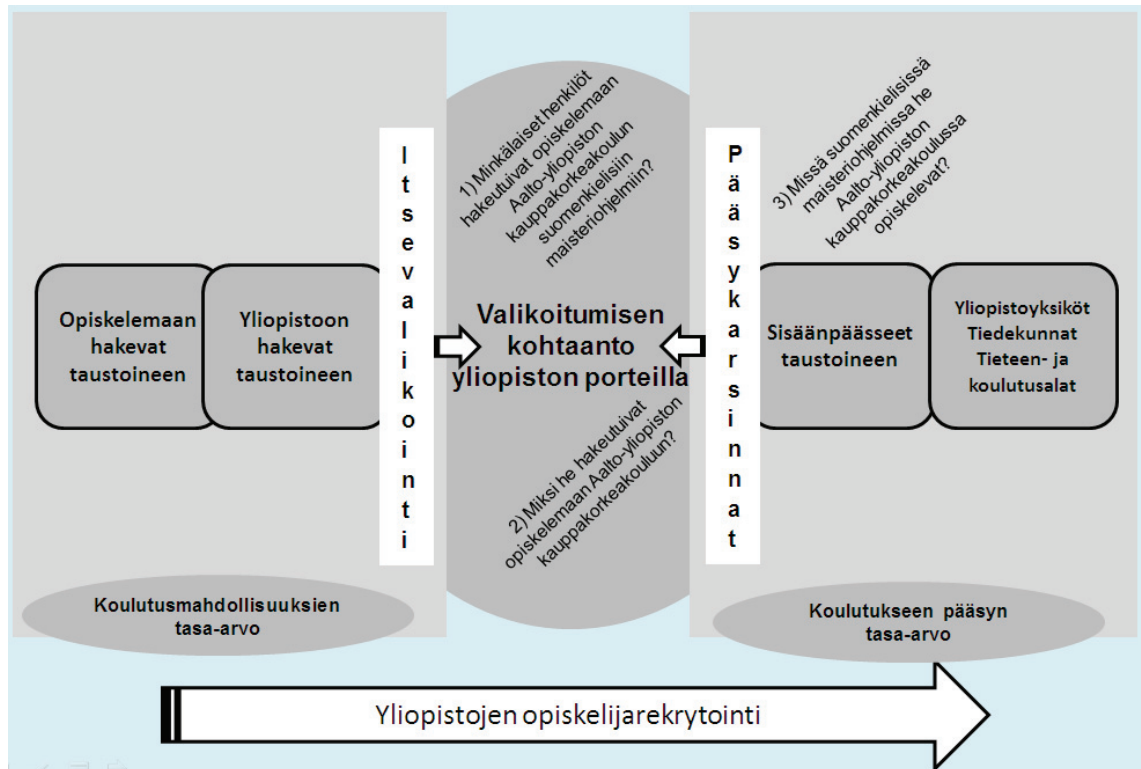
Yksilön näkökulmasta pyrkimys korkeimpaan mahdolliseen koulutustasoon on rationaalista toimintaa, sillä koulutuksen nähdään edelleen mahdollistavan työelämässä pysyminen ja parhaan mahdollisen työpaikan varmistaminen (Dijkstra & Peschar 2003, 58–59). Meyer (1986, 342, 344) toteaaakin, että koulutetut ovat yhteiskunnassa parhaissa asemissa ja kouluttautumisesta saadut hyödyt säilyttävät arvonsa, mikä on tosiasia kaikilla käytettävissä olevilla mittareilla mitattuna. Esimerkkinä hän mainitsee korkeakoulun jatkotutkimuksen, joka kerran suoritettuna on pysyvä meriitti. Vaikka kouluttautumisella sekä tavoitellaan yhdenvertaisuutta että oikeutetaan meritokraattinen eriarvoisuus, näyttää eriarvoisuus olevan melko pysyvää ja koulutuksen sekä sosiaalisen aseman

yhteys sosiaaliseen uudistumiseen on heikko. Munkin (2003, 286) mukaan eriarvoisuus on myös Euroopassa lisääntymässä. Onko vapaa valikoituminen eri koulutusreiteille todella mahdollista, kuten kilpailuun perustuva malli antaa ymmärtää?

Meyer (1977, 74–75) korostaa, että yksi pitkälle institutionalisoituneen koulutusjärjestelmän kaikkiin yhteiskuntaluokkiin ulottuva vaikutus on ylläpitää kuvaa meritokraattisesta yhteiskunnasta, joka tarjoaa mahdollisuuden kunkin yksilön kykyjen mukaiseen koulutettavuuteen, vaikka tämän mahdollisuuden realisoituminen tapahtuukin yksilöiden välisen kilpailun kautta. Yksilöiden elämänculussa koulutusta pidetään toistuvina vapaina valintoina, vaikka Rosenbaum (1986, 166) toteaa, että kouluttautuminen vanhemmalla iällä voidaan nähdä myös yksilön epäonnistumisena. Yksilö on hävinnyt kouluttautumiskilpailun ja osoittanut kyvyttömyytensä, kun hän ei ole pystynyt hankkimaan ylempää korkeakoulututkintoa nuorena. Iästä on tullut meritokraattinen valintakriteeri ja ikäsyryjintää voi tällöin olla vaikea havaita. (vrt. Moore 2000, 162; Purcell, Wilton & Elias 2007, 77.) Näin koulutus ylläpitää yksilöiden välistä jatkuvaa kilpailua ja arviointia ja saa Kivisen ja Silvennoisen (2000, 67) näkemyksen mukaan ”myöhemmin erilaisina elämänculorioina realisoituvat hyväosaistumis- ja huono-osaistumisprosessit näyttämään yksilöiden henkilökohtaisilta ansioilta tai puutteilta”.

Tässä tutkielmassa kohderyhmänä ovat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijat, jotka Rinteen, Haltian, Norin ja Jauhiaisien (2008, 347–348) luokitteluun perustuen ovat ohittaneet sekä itsevalikoinnin että pääsykarsinnat. Itsevalikoinnilla viitataan hakijan tekemään vapaaseen valintaan opiskelupaikasta ja pääsykarsinnalla tarkoitetaan yliopistojen opiskelijarekrytoinnissa suorittamaa valikointia. Tutkielmassa näkökulma painottuu opiskelijoiden itsevalikointiin (kuvio 2). Tutkielmassa voidaan lähtökohtaisesti ottaa kantaa ainoastaan siihen hyväosaistumisprosessin vaiheeseen, että hankittu koulutus on hyödyttänyt kouluttautujaa, kun hän on tullut valituksi maisteriohjelman opiskelijaksi. Sen todentaminen, miten maisteriohjelmassa suoritettun tutkinnon hyödyntäminen onnistuu, jää tämän tutkielman ulkopuolelle.

Kuten Nori (2011, 45) huomauttaa, opiskelijat ovat itsevalikoinnin läpikäyneinä jo hakuvaiheessa arvioineet omia kykyjään, taitojaan ja tietojään mahdollisuuteen läpäistä pääsykarsinta.



Kuvio 2 Hakijoiden ja valikointimekanismien kohtaanto yliopiston porteilla
(mukailtu Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 348; Nori 2011, 46)

Kuvioon 2 on lisätty tutkielman näkökulmaa hahmottavat tarkennukset 1) Minkälaiset henkilöt hakeutuivat opiskelemaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin (itsevalikointi); 2) Miksi he hakeutuivat opiskelemaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluun (opiskelusta odotetut edut ja vaikeudet) ja 3) Missä suomenkielisisä maisteriohjelmissä he Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa opiskelevat.

Courtney (1992, 153) kiinnittää huomiota siihen, että vaikka aikuisiällä osallistuminen formaaliin koulutukseen nähdään helposti rationaalisena keinona saavuttaa ajateltu päämäärä, koulutukseen voidaan osallistua myös päämäärättömästi. Yksilö voi osallistua koulutukseen siksi, että hänellä nimenomaan ei ole mitään tavoitetta, vaan hän toivoo koulutuksen aikana tai sen jälkeen löytävänsä merkityksen koulutukselle ja tavan hyödyntää koulutusta. Esimerkkinä tietynlaisesta päämäärättömyydestä voitaneen pitää myös Mannisen ym. (2003, 5) näkemystä aikuisopiskelijasta mielikuvien ja jaettujen kokemusten varassa kulutuspäätöksiä tekevänä yksilönä, joka etsii elämyksiä ja mielihyvää. Mannisen ym. mukaan mielikuvat ovat olennaisia tekijöitä opiskelijan päätösprosessissa. Opiskelijan osallistumispäätös tarjolla olevaan koulutukseen perustuu mielikuviin, joita hän koulutuksesta on muodostanut eri lähteistä saamistaan tiedoista.

3.1.2 Pääomien merkitys opiskelijaksi valikoitumisessa

Edeltävässä luvussa esitelty Dijkstran ja Pescharin resurssipohjainen näkemys koulutukseen valikoitumisesta perustui perheen käytössä oleviin resursseihin: varallisuuteen, vanhempien koulutustasoon, oman kulttuurin sisäistämiseen ja perheen suhdeverkostoihin.

Yksilön tukiverkoston tarjoamien resurssien sijasta Schuller (2004, 12–13) painottaa yksilön itse hankkimien pääomien merkitystä valikoitumisessa. Hän tarkastelee kouluttautumista prosessinäkökulmasta, jossa yksilö kartuttaa inhimillistä, sosiaalista ja persoonaan liittyvää yksilöllistä pääomaa. Inhimillinen pääoma (human capital) viittaa yksilön tietoihin ja taitoihin, joiden avulla hän pystyy toimimaan rationaalisesti. Inhimilliseen pääomaan vaikuttanee eniten yksilön koulutustaso, joskaan vaikuttavuuden mittareiden puuttuessa syy-seuraussuhdetta ei voida todentaa. Panostus inhimilliseen pääomaan tuottaa sekä taloudellista että terveydellistä hyötyä. Sosiaalinen pääoma (social capital) on yhteiskuntapoliittisesti painottunut ja viittaa yksilön kykyyn verkostoitua sekä noudattaa sosiaalisia normeja, jotka mahdollistavat työskentelyn yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Sosiaalinen pääoma on sidoksissa ihmissuhteisiin toisin kuin inhimillinen pääoma, joka on yksilön ominaisuus. Usein sosiaalista pääomaa mitataan erilaisilla asenneväittämillä. Yksilöllinen pääoma (identity capital) määrittää persoonallisia piirteitä, minäkuva, jota ilmentävät yksilön ulkoinen olemus ja itsetunto. Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta yksilön identiteettiä pidetään aineettomana pääomana, johon koulutus vaikuttaa voimakkaimmin. Yksilön itseymmärrystä ja itseluottamusta eniten rakentava tekijä perheen ja ammatin ohella on koulutus. (Schuller 2004, 15, 17, 19–20.)

Bourdieu liittää kouluttautumisen osaksi kulttuuripääomaa. Kulttuuripääoma on nähtävissä yksilön ulkoisen olemuksen ilmentämässä habituksessa (embodied), yksilön elinympäristössä (objectified) ja yksilön hankkimissa tutkinnoissa (institutionalized). Kulttuuripääoman yksi ilmentymä on institutionaalistunut koulutus, jota pidetään kulttuuripääoman edellytyksenä. Bourdieu korostaa, että kulttuuripääoma on puhtaasti teoreettinen termi, jota käytetään selittämään vanhempien sosiaalisesta taustasta määrätyvää koulutuksellista eriarvoisuutta ja että kulttuuripääoma on vain osin vanhemmilta perittyä, kouluttautumisen osalta itse hankittua. (Bourdieu 1986, 243, 245, 247.) Dijkstra ja Peschar (2003, 61) myötäilevät Bourdieun näkemystä todetessaan, että linkki sosioekonomisen taustan ja kouluttautumisen välillä selittyy osittain vanhempien käytettävissä olevasta kulttuuripääomasta. Kulttuuriset resurssit, kuten vanhempien oma

motivoituneisuus tai kielellinen lahjakkuus, riippuvat sosiaalisesta asemasta ja ovat eri sosiaaliluokissa eritasoisia.

Toisaalta, kuten Merenluoto (2009b, 37) huomauttaa, kulttuuripääoma-käsitteen käyttö on yksiselitteisesti määriteltävä jokaisessa tutkimuksessa, jossa sitä käytetään selittämään koulutusvalintoja. Näin siksi, että kulttuuripääoma esiintyy useassa eri muodossa ja vaikuttaa eri tilanteissa eri tavoin. Tässä tutkielmassa kulttuuripääomalla tarkoitetaan Bourdieun kolmikantaa: kodin perintönä saatua positiivista suhtautumista kouluttautumiseen (embodied), jota elinympäristö vahvistaa (objectified) ja uskoa siihen, että kouluttautuminen kannattaa ja on myöhemmin muutettavissa taloudelliseksi hyödyksi (institutionalized).

Koulutusvalinnoissa Moore pitää kulttuuripääomaa sosioekonomista asemaa tärkeämpänä. Tutkiessaan aikuisten yliopisto-opiskelijoiden muuttuvia koulutuskäytäntöjä hän tarkasteli opiskelijoiden toimintaa tukeutuen kulttuurireproduktioteoriaan. Teorian mukaan lapsi sosiaalistuu vanhempien edustamaan yhteiskuntaluokkaan ja sosioekonomiseen asemaan. Juuri näihin lapsuudenkodista saatuihin ominaisuuksiin ja valmiuksiin viitataan käsitteellä kulttuuripääoma, joka kulttuurireproduktioteorian mukaan määrää ensimmäisistä kouluvuosista lähtien lapsen koulutuksen tason ja paikan sekä koulumenestyksen. (Moore 2000, 28, 32.) Kulttuuripääomaan liittyy aiemmin mainittu Bourdieun habitus-käsite, joka esittää yksilön valintataipumuksen perustuvaksi primäärisosialisaatiovaiheeseen. Habitus ohjaa ihmisen tekemiä valintoja ja niiden vaikutuksia hänen elämäntapaansa ja elämäntyyliinsä läpi koko elämän. (Bourdieu 1986, 245–246.)

Kulttuurireproduktioteoria syntyi aikana, jolloin opiskelu kuului siirtymävaiheeseen nuoruudesta aikuisuuteen ja sitä pidetäänkin elämänvaiheteoriana. Kulttuurireproduktioteoriaan liittyy oletus siitä, että opiskelijan valikoituminen koulutukseen on osittain yhteydessä vanhempien käsityksiin koulutuksesta. Näkökulma kuitenkin muuttuu kun puhutaan aikuisena kouluttautumisesta, jolloin tarkasteltavana on taloudellisesti ja henkisesti itsenäistynyt aikuinen. (Moore 2000, 30.) Perhetaustan vaikutus vähenee, mitä pidemmälle koulutuksessa edetään, totesi Puhakka (1998, 56). Saman todensi myös Rinteen ym. Yliopiston porteilla -tutkimus (2008, 119, 125, 134).

Kivinen ja Silvennoinen (2000, 63) käyttävät koulutuspääomista käsitettä koulutushyvä, jolla he tarkoittavat oppimista, tutkintoja ja koulutuksen mahdollistamia muita hyötyjä. He toteavat, että koulutus on mielletty inhimilliseksi pääomaksi, joka on riskipääomaa, sillä hankitun tutkinnon tuotto riippuu siitä, miten yksilö onnistuu elämäkullussaan hyödyntämään hankkimaansa koulutusta (emt. 66).

Koulutuksen mieltäminen pääomana auttaa ymmärtämään kouluttautumisen arvoista ja sen suurta roolia yksilön elämänculussa. Schullerin kolmen pääoman konseptin mukaan kouluttautuminen lisää inhimillistä pääomaa, mistä seuraa sosiaalisten verkostojen ja itsetunnon vahvistuminen. Toisaalta, kouluttautumisen tarve jatkuvassa muutoksessa on toistuvaa, mistä seurauksena on ollut tutkintojen inflatoituminen. Mitä hyötyjä siis kouluttautumisesta todellisuudessa on löydettävissä? Huomioiden Kivisen ja Silvennoisen riskipääoma-toteamuksen, onko yksilö Rosenbaumin kuvaamassa otteuhengessä tuomittu jatkuvaan kilpailuun sekä koulutusmahdollisuuksista että mahdollisuuksista saada tuottoa kouluttautumisijoitukselleen?

Vaikka näyttäisikin siltä, että pääomista juuri inhimillisen pääoman tavoittelu tuottaa yksilöille tasa-arvoisimmat mahdollisuudet sekä valita haluamansa koulutus että valikoitua koulutukseen, pidän mahdottomana erottaa Schullerin korostamia yksilön hankkimia pääomia Dijkstran ja Pescharin esittämistä yksilön perimistä pääomista ja perheen merkityksestä pääomien lähteenä. Aikuisena kouluttautuminen uusintaa väistämättä yksilön kulttuuripääomaa, jolloin aikuisena hankittujen pääomien merkitys korostuu, kun kilpaillaan koulutusmahdollisuuksista ja kouluttautumisen tuotoista.

3.2 Koulutuksen kasautuminen ja lohkoutuva korkeakoulu

Aikuiskoulutustutkimuksissa saatu yleinen päätulos on koulutuksen kasautuminen. Näin myös Mooren (2000, 137) tutkimuksessa, jossa koulutuksen kasautuminen hahmottui yksilöllisinä koulutusvalintoina ja -reitteinä. Suomi on väestörakenteeltaan lohkoutunut erilaisiin koulutusalueisiin, mikä näkyy siinä, että eri sosiaaliryhmiin kuuluvilla lapsilla on erilaiset todennäköisyydet päätyä opiskelemaan korkeakouluun. Suomalaisessa korkeakoulutuksessa sosiaalinen eriarvoisuus onkin kasvanut tultaessa 1970-luvulta nykypäivään. Uusista korkeakouluopiskelijoista ylempien toimihenkilöiden ja heitä vastaavien yrittäjien lapsia oli 1990-luvulla jo noin 40 prosenttia. Sosiaaliseen taustaan kytkeytynyt valikoituvuus ilmenee korkeakoulutuksen lohkoutumisena erilaisiin tieteenaloihin ja Suomessakin korkeakoululaitoksen sisälle on syntynyt eliittiyliopisto. (Nevala 1999, 155–156, 221–222.)

Suomalaista korkeakoululaitosta tutkiessaan Nevala (1999, 117) huomioi eri tieteenalojen toisistaan poikkeavan luonteen ja profiloii tieteenalat statusaloiksi, suuraloiksi, kasvatustieteen alaksi ja pieniksi aloiksi. Luokittelu perustui eri tieteenalojen keskinäiseen vertailuun, jossa muuttujina olivat pääsykarsinnat ja niiden kriteerit, opiskelijamäärien kehitys, uralla eteneminen, alan yhteiskunnallinen status ja opiskelijakunnan sosio-

ekonominen rakenne. Statusaloiksi profiloituivat oikeustiede, teknillistieteellinen koulutus, kauppatiede, lääketiede ja eläinlääketiede. Suuraloihin profiloituivat maattisluonnontieteellinen, humanistinen ja yhteiskuntatieteellinen koulutus. Kasvatustieteestä muodostui oma profiili sillä perusteella, että se on 1970-luvulta lähtien toiminut voimakkaana opiskelijavirtojen suuntaajana. Pieniin aloihin luokiteltiin muun muassa liikuntatiede, maatalous-metsätieteellinen koulutus ja teologia.

Statusaloille hakeutuneiden opiskelijoiden sosioekonominen tausta oli vielä vuosittain vaihteessa selvästi yläluokkaisempi kuin opiskelijakunta keskimäärin. Myöskään opiskelumahdollisuuksien tasoittumisella ei ole ollut merkittävää vaikutusta statusaloille hakeutuvien sosioekonomiseen taustaan, sillä esimerkiksi kauppatieteisiin, oikeus-, lääke- ja teknillistieteelliseen koulutukseen valikoitumisessa vanhempien sosiaalinen asema on edelleen määräävin tekijä. Kauppatieteellinen koulutusala on profiilitaan statusala, jolle tunnusomaista on se, että alalta valikoidutaan yhteiskunnallisesti korkeampiin asemiin. (Nevala 1999, 118, 123, 200.)

Kauppatieteen opiskelijoiden sosiaalijakauma yläluokkaistui tieteenaloista eniten 1970–1990-luvuilla. Vuonna 1995 sisääntulleista uusista opiskelijoista jo lähes puolet (49 %) kuului ylimpään ryhmään. Syy tähän lienee rakenteellinen, sillä kauppatieteellinen koulutus ei muista aloista poiketen ole massoitunut. Opetuksen painopiste on pääkaupunkiseudulla ja opiskelupaikoista käydään kovaa kilpailua, koska kaupallisen alan sisäänottoja ei ole lisätty. Ja mitä vaikeampi koulutukseen on päästä, sitä enemmän sinne valikoituu ylimpiin sosiaaliryhmiin kuuluvia. Kauppatieteellisellä koulutusallalla varsinaiset pääsykarsinnat otti ensimmäisenä käyttöön Helsingin kauppakorkeakoulu vuonna 1936. (Nevala 1999, 200–201, 203.)

Opiskelijarakenne näyttääkin elitistyvän etenkin nuorten opiskelijoiden kohdalla, kun vaikea pääsy opintoihin suosii ylempiluokkaisia. Osittain tämä johtuu ammatti-imagon ja opintoalan korkean sosiaalisen statuksen aiheuttamasta itsekarsinnasta, jolloin alemmista yhteiskuntaluokista tulevat jäävät vapaaehtoisesti pois hakuprosessista. (Nevala 1999, 203.) Nevalan mukaan tämä koskee nuoria korkeakoulutukseen hakeutuneita, mutta myös Rinne ym. (2008, 119) havaitsivat tutkimuksessaan, että aikuisilla sosiaali-taustaan perustuva valikoituminen tapahtuu enimmäkseen jo hakupäätöstä tehtäessä. Rinne ym. (2008, 287) ovat myös todenneet, että Helsingin kauppakorkeakouluun hakeneista moni on sosioekonomiselta taustaltaan ylempi toimihenkilö. Tämän tutkielman aineistolla ei kuitenkaan ole mahdollista selvittää, päteekö edellä sanottu, kun tarkastellaan pelkästään Helsingin kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin

hakeutuneita opiskelijoita, koska tutkimuksessa ei kysytty opiskelijan omaa sosioekonomista asemaa. Lisäksi Nori (2011, 75) huomauttaa, että huolimatta yliopistojen naisistumisesta Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijakunta on edelleen miesvoittoista.

Koulutusaktiivisuudessa on eroja myös ylempien toimihenkilöryhmien sisällä. Parhaiten edustettuina korkeakouluihin kirjoittautuneiden vanhemmissa ovat johtotehtävissä olevat toimihenkilöt, joiden edustus 1990-luvulla oli lähes kolminkertainen. Näistä enemmistö oli sosiaaliselta statukseltaan lähellä ylempiä toimihenkilöitä olevat esimiestehtävissä toimivat henkilöt. (Nevala 1999, 158–159.) Myös Nori (2011, 89) on todennut, että Helsingin kauppakorkeakouluun tullaan enimmäkseen ylempien toimihenkilöiden perheistä. Nevalan (1999, 163) näkemys on se, että korkeakoulutuksen alueellinen ja sosiaalinen tasa-arvo ovat viime vuosikymmeninä irtautuneet toisistaan. Koska Suomen väestötilastoissa sosiaalinen asema määrittyy henkilön oman ammatin perusteella, henkilön siirtymistä korkeakoulutukseen ei Suomessa voi analysoida sosiaali- ja ikäryhmätietoja yhdistämällä. Suomessa ei siis ole käytettävissä aineistoa, joka kertoisi väestön sosiaalisen jakauman vanhempien aseman perusteella. (Nevala 1999, 165.)

Myös koulutukseen osallistumattomuus voi kasautua. Manninen ym. selvittivät tutkimuksessaan sitä, minkälaisia mielikuvia aikuiset liittivät aikuisopiskelua ja aikuiskoulutusta kuvaaviin tärkeimpiin käsitteisiin. Tutkimuksen perusteella aikuisopiskeluun liitetty negatiiviset mielikuvat selittävät koulutukseen osallistumattomuuden kasautumista erityisesti vähemmän koulutettujen ja passiivisten aikuisopiskelijoiden ryhmissä. Sanaan ”aikuiskoulutus” liitettiin negatiivisia mielikuvia, kuten ”aikuiskoulutus on yli nelikymppisten maksullista ilta- ja viikonloppuopiskelua, joka edellyttää kovaa työtä ja puurtamista ja joka toisaalta on työttömyystilastojen puhdistamista”. (Manninen ym. 2003, 2, 145–147.)

Suomessa korkeakoulutus on sisäisesti eriytynyt ja tästä johtuen eri tieteenaloille ja korkeakouluihin valikoituu taustaltaan erilaisia opiskelijoita. Koulutuksellista eriarvoisuutta pitävät sitkeimmin yllä pääkaupunkiseudun erikoiskorkeakoulut, joihin myös Helsingin kauppakorkeakoulu kuuluu. (Nevala 1999, 216, 227.) Samaa tähdentää Nori (2011, 90–91, 93) esittäessään, että vaikka korkeakouluissa eri koulutusalat muodostavat hierarkisen järjestelmän, jossa opiskelijoiden taustat eroavat toisistaan, erot alojen välillä ovat tasoittuneet mutta erot korkeakoulujen välillä ovat kasvaneet. Norin mukaan statushierarkian ääripäitä ovat kauppatiede ja kasvatustiede, ja suomenkielisten korkea-

koulujen ääripäitä, kun mittarina on isän sosioekonominen asema, ovat Helsingin kauppakorkeakoulu ja Joensuun yliopisto.

Kuten aiemmin todettiin, koulutukseen valikoitumiseen vaikuttaa yksilön kulttuuripääoma ja sen tuottamana itsevalikointi sekä inhimillisen pääoman tavoittelu. Toisin sanoen se, mitä kouluttautumismahdollisuuksia yksilö kokee itsellään olevan, määräytyy kulttuuripääoman tuottamasta itsetunnosta, joka taas itsevalikointina vaikuttaa kouluttautumisvaihtoehtojen rajaukseen. Kouluttautumalla pyritään lisäämään inhimillistä pääomaa ja siten vaikuttamaan tuleviin työmahdollisuuksiin. Korkeakoulutuksen eriytyminen ohjaa edellä kuvattuja valintoja pohdittaessa, missä korkeakoulussa ja millä tieteenalalla suoritettu tutkinto parhaiten lisää työmarkkina-asemaa ja kouluttautumisinvestoinnista saatavia tuottoja. Kauppakorkeakoulujen maisteriohjelmat kuuluvat profiililtaan kauppatieteelliseen statusalaan ja ovat siten houkutteleva vaihtoehto kartuttaa koulutuspääomaa.

4 AIKUISENA KOULUTTAUTUMINEN

4.1 Aikuisuus ja kouluttautuminen

4.1.1 Aikuisuus, aikuiskoulutus ja aikuisopiskelija

Yksilölliseen elämänkulkuun vaikuttavat sosiaalisen ympäristön muokkaamat ikäroolit ja yhteiskunnallisiin ikäodotuksiin kuuluvat määritykset sopivasta iästä erilaisille elämäntapahtumille, kuten perheen perustamiselle ja opiskelulle (Rantamaa 2001, 82). Ikäodotukset määrittävät tapahtuuko jokin asia ihmisen elämässä oikeaan aikaan. Opiskelu yliopistossa aikuisella iällä tapahtuu ikäodotuksiin verrattuna liian myöhään. Aikuisen opiskelu poikkeaa traditionaalisesta yliopisto-opiskelusta, johon nuoren iän lisäksi nähdään kuuluvan päätoiminen opiskelu, opiskelu ensimmäiseen ammattiin ja tavallista paremmat sosioekonomiset lähtökohdat. (Moore 2003b, 108.)

Raitanen (2001, 197) toteaa, että ei ole olemassa yhtä aikuisuuden määritelmää vaan aikuisuus vaihtelee riippuen henkilön sosiaalisesta asemasta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Nyky-yhteiskunnassa aikuistumiseen liitettyyn vapauteen sisältyy vaatimus jatkuvaan muutokseen ja vapaus käyttää tai olla käyttämättä mahdollisuus kehittää itseään. Raitasen tutkimuksessa 17–28-vuotiaat määrittelivät aikuisuuden tunnusmerkeiksi itsenäisyyden ja elämisen oman arvomaailman mukaan. Heidän mielestään aikuinen on vanhempiinsa nähden tasa-arvoinen, mikäli hän on taloudellisesti riippumaton ja voi elää omien tottumustensa mukaan. (emt. 203–205.) Toisaalta Kosken ja Mooren (2001b, 376–377) eri alojen yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa tehdyssä kyselyssä⁵ aikuisuus määrittyi tilana, jossa vastataan omista teoista, toimitaan päämäärätietoisesti ja ollaan täydellisen riippumattomia toisten mielipiteistä ja tuesta. Vastaajien mielestä aikuisuuteen liittyy myös tunne-elämän vakaus. Aikuisuus ylipäättään tunnustetaan saavutettavan vasta 30 ikävuoden jälkeen.

Edellä kuvatut aikuisuuden tunnusmerkit näyttävät nuorimmassa ikäluokassa eli 17–28-vuotiaissa olevan realistisempia kuin yliopisto-opiskelijoiden vanhemmassa vastajaryhmässä, jossa aikuisuus näyttäytyi idealistisena ja siten käytännössä saavuttamatto-

⁵ n=137, vastaajien ikä 19–53 vuotta, 79 prosenttia alle 25-vuotiaita, 10 prosenttia täyttänyt 30-vuotta, naisia 74 prosenttia

mana tilana. Aikuinen ei voine koskaan olla täydellisen riippumaton toisten mielipiteistä tai tuesta eikä myöskään vakaa tunne-elämä liene aikuisen elämänkulussa varmaa.

Vaikka aikuisuuden määrittely eri yhteyksissä on vaikeaa, löytyy Suomessa tehdyistä koulutuspoliittisista linjauksista useita määrittelyjä aikuiskoulutus-käsitteelle. Aikuiskoulutus ymmärretään koulutukseksi, joka on suunniteltu, organisoitu ja järjestetty aikuisia varten (Eteläpelto 2005, 150; Kumpulainen 2008, 15). Suomessa aikuiskoulutukseksi luetaan omaehtoinen aikuiskoulutus, työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus ja henkilöstökoulutus. Useimmiten aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ammatillisten oppilaitosten tarjoamia ammatillisiin tutkintoihin tähtääviä koulutuksia. (Kumpulainen 2008, 16.) Tällöin ammatillisesti suuntautuneeseen aikuiskoulutukseen sisällytetään ammatillinen aikuiskoulutus, korkeakoulujen aikuiskoulutus, työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus sekä työnantajan maksama ja organisoima henkilöstökoulutus (OPM 2008d, 34–35). Kuten jo aiemmin todettiin, korkeakoulujen maisteriohjelmat luetaan omaehtoiseen aikuiskoulutukseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee aikuisten koulutusmuodot (taulukko 1) toisaalta instituution mukaan ja toisaalta opiskelijan ominaisuuksien mukaan. Taulukon vasemmassa sarakkeessa esitetään instituutiot, joissa opiskelevat ovat kaikki aikuisopiskelijoita iästä riippumatta. Oikeanpuolimmaisessa sarakkeen koulutuksissa opiskelevat ovat aikuisopiskelijoita, mikäli ovat täyttäneet 25 vuotta. (OKM 2011a.)

Taulukko 1 Aikuisten koulutusmuodot (OKM 2011a)

Instituutiopohjainen määrittely: erityisesti aikuisille tarkoitettu koulutus	Opiskelijan ominaisuuksiin pohjautuva määrittely: Muu koulutus, johon aikuiset myös osallistuvat
<ul style="list-style-type: none"> • aikuisille tarkoitettu lukiokoulutus • näyttötutkintoon valmistava ammatillinen peruskoulutus • ammatti- ja erikoisammattitutkintoon valmistava koulutus • ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksena suoritettava ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus, ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus, ammattikorkeakoulujen erikoistumisopinnot ja avoin ammattikorkeakoulu • yliopistojen muuntokoulutus ja maisteriohjelmat, avoin yliopisto sekä yliopistojen täydennyskoulutus • vapaa sivistystyö 	<ul style="list-style-type: none"> • nuorille tarkoitettu lukiokoulutus • opetussuunnitelmaperusteinen ammatillinen peruskoulutus • nuorille tarkoitettu ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus • alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon johtava yliopistokoulutus

Kuten taulukosta 1 näkyy, maisteriohjelmat kuuluvat instituutiopohjaisesti määriteltyyn, erityisesti aikuisille tarkoitettuun aikuiskoulutukseen.

Virallisia tilastoja koulutuksesta tuottava Tilastokeskus (2010) määrittelee aikuiskoulutuksen ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämiseksi aikuisille, jotka aikaisemmin päättäneen tai keskeytyneen koulujärjestelmäkoulutuksen jälkeen tavallisesti toimivat tai ovat toimineet työelämässä. Tunnusomaista on, että koulutus on aikuisia ajatellen järjestettyä ja organisoitua. Koulujärjestelmäkoulutuksesta aikuiskoulutus eroaa esimerkiksi opetuksen ajankohdan ja opetustapojen suhteen. Lisäksi on huomattava, että aikuiskoulutustutkimuksessa aikuiskoulutus on yleensä rajattu koulutusta antavan organisaation perusteella taulukon 1 esityksen tapaan. Myös tässä tutkielmassa rajausta on instituutiopohjainen ja perustuu koulutusta antavaan organisaatioon, kun tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevat henkilöt.

Mannisen ym. (2003, 69–70) aikuiskoulutuksesta vallitsevia mielikuvia selvittäneessä tutkimuksessa aikuiskoulutus nähtiin toisaalta toimintana ja toisaalta koulutuksesta saatavina tuottoina. Vastaajien enemmistön mielikuva aikuiskoulutus-termistä oli negatiivisesti väritynyt. Mielikuvan mukaan aikuiskoulutus on byrokraattista ja hallintolähtöistä koulutusjärjestelmän sisällä tapahtuvaa toimintaa, jossa tavoitteena on ammatin vaihto. Tutkimuksessa hahmottuneet mielikuvat osoittivat vastaajien ammattisidonnaisuutta, sillä aikuiskoulutus miellettiin pitkäkestoiseksi ammattiin johtavaksi tai muutoin urakehitystä edistäväksi toiminnaksi.

Myös aikuiskoulutukseen liitetty opiskelijaa määrittävä termi aikuisopiskelija on käsitteenä jäsentymätön, sillä tutkimuskirjallisuudessa siitä esitetyt tulkinnat poikkeavat toisistaan niin opiskelijan iän kuin hänen elämäntilanteensakin suhteen. Yleisesti aikuisopiskelijana pidetään henkilöä, joka on formaalissa koulujärjestelmässä hankitun pohjakoulutuksen jälkeen siirtynyt työelämään, josta käsin hän jossain muodossa jatkaa opiskelua. Aikuisopiskelija-käsitteenä ei siis liity henkilön ikään, vaan siihen, että henkilö on tai on ollut työelämässä. (Hirsjärvi 1992, 9; Moore 2003b, 105.)

Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Kamppi ja Silvennoinen (2006, 11–12) painottavat käsitteiden oikeaa käyttöä todetessaan, että aikuisopiskelija voi opiskella missä tahansa oppilaitoksessa tai koulutuksessa riippumatta siitä, onko se tarkoitettu aikuisille vai ei. Aikuisopiskelija määritellään henkilölähtöisesti, kun aikuisopiskelijan ehdoksi on asetettu 25-vuoden ikä ja se, että henkilö on päättänyt nuoruusiän opintonsa. Käytännössä tämän kriteerin käyttö on nykyisissä koulutusjärjestelmissä han-

kalaa, minkä vuoksi aikuisopiskelija tulisi määritellä vain iän perusteella. Aikuisopiskelijoiksi määrittyy tällöin sellaisiakin henkilöitä, jotka opiskelevat nuoruusiän opintojaan yli 25-vuotiaina.

Puhuttaessa aikuisuudesta ja aikuiskoulutuksesta selvää onkin ainoastaan se, että aikuisuus ja aikuiskoulutus sijoittuvat elämänkulussa nuoruuden ja vanhuuden väliseen aikaan. Kuten edellä kävi ilmi, niiden nimeämiseksi ei ole selviä käsitteitä; epäselvää on esimerkiksi se, miten aikuisuus määritellään tarkasti. Eri tutkimuksissa määrittely on tehty hyvinkin erilaisin, joskin useimmiten ikään liittyvin kriteerein. Syyksi tälle epämääräisyydelle on esitetty aikuisuuden pitämistä niin itsestään selvänä, että sitä ei ole tarpeellista erikseen tuoda tutkimuksissa esiin. Aikuisuus nähdään elämänvaiheena, josta käsin tarkastellaan ja arvioidaan taaksepäin eli menneisyyteen katsoen nuoruutta ja eteenpäin eli tulevaisuuteen katsoen vanhuutta. Näin ollen ihmisen muut elämänvaiheet suhteutetaan aikuisuuteen nähden. (Marin 2001b, 225.)

Tässä tutkielmassa pidän aikuisuuden rajana lakiin perustuvaa täysi-ikäisyyttä, 18 vuoden ikää, jolloin rajaukseni kattaa myös aikaisempien korkeakouluopiskelijoista tehtyjen tutkimusten (esim. Moore 2000, 2003a, 2003b; Puhakka 1998; Rinne ym. 2008) hyvin eri-ikäiset kohderyhmät. Purtilo-Nieminen (2009, 36) tähdentää, että OECD-maissa aikuisopiskelijaksi käsitetään kaikki 25 vuotta täyttäneet opiskelijat koulutusmuodosta riippumatta. Hänen mukaansa tämä on perusteltua, sillä rajat nuorille tarkoitettun ja aikuiskoulutuksen välillä ovat hämärtyneet. Purtilo-Niemisen tulkinnasta poiketen pidän tutkielmassa aikuisopiskelijoina kaikkia Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijoita. Olen tässä siis Hirsjärven ja Mooren kanssa samaa mieltä siitä, että aikuisopiskelija-käsitettä ei tulisi suoraviivaisesti liittää henkilön ikään, mutta myös sillä kannalla, että työelämässä mukana olon ei tulisi vaikuttaa määrittelyyn etenään nykyaikana, jolloin työmahdollisuuksia on niukasti. Samalla asetan kyseenalaiseksi Raivolan ym. suosituksen määritellä aikuisopiskelija vain iän perusteella.

4.1.2 Aikuisopiskelijat korkeakouluissa

Aikuiskoulutusta ja -opiskelua koskevissa tutkimuksissa aikuisopiskelijuus on useimmiten määrittynyt iän suhteen. Esimerkiksi Moorella (2003a, 12, 64) tutkimuskohteena olivat ensimmäisen yliopistotutkintonsa aikuisiällä suorittaneet opiskelijat. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla 21 ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanutta 28–64 vuotiasta henkilöä heidän koulutushistoriastaan. Varsinainen aineiston analysointi kes-

kittyi 30-vuotta täyttäneisiin aikuisopiskelijoihin, joita yhdisti se, että heillä oli ensimmäisen yhtenäisen peruskoulutuksensa jälkeen selvä katkos opinnoissa. Väisänen ja Rautopuro (2004, 145) puolestaan tutkivat sekä koko yliopistokentän tasolla että tieteenaloittain muun muassa aikuisten opiskelijoiden tavoiteorientaatioita. He määrittelivät aikuiset opiskelijat 25-vuotiaina tai sitä vanhempina opintonsa korkeakoulussa aloittaneiksi henkilöiksi. Myös Halttusen (2007, 6) raportoimassa tutkimuksessa aikuisina pidettiin 25-vuotta täyttäneitä opiskelijoita. Tutkimus koski niitä hakureittejä ja koulutusaloja, joihin aikuiset hakeutuvat suorittamaan yliopistotutkintoa.

Aikuiset yliopisto-opiskelijat määritellään kansainvälisestikin usein iän perusteella, jolloin aikuisella tarkoitetaan 23–25-vuotiaana tai sitä vanhempana yliopisto-opintonsa aloittaneita (Väisänen & Rautopuro 2004, 146). Samoin Kasworm (1993, 411, 413) määrittää korkeakoulujen aikuisopiskelijan vähintään 25-vuotiaaksi henkilöksi. Luokittelu kronologisen iän mukaan on Kaswormin mielestä kuitenkin keinotekoisia, sillä luokitteluperusteena ovat usein ikävuodet 21, 25 ja 30; luokittelua käytetäänkin lähinnä kuvaamaan aikuisopiskelijoita, jotka aiemmin ovat keskeyttäneet opintonsa ja samalla siirtyneet aikuisen rooliin. Lisäksi Kasworm (1993, 412–413) toteaa, että korkeakouluopinnot aloittaneelle aikuisopiskelijalle on tunnusomaista peruskoulutuksen jälkeinen katkos opinnoissa (vrt. Moore 2003a, 64–65), hän on perheellinen, työelämässä mukana ollut tai edelleen oleva henkilö, joka usein on palannut yliopistoon suorittamaan toista akateemista tutkintoa. Myös Teichler (1999, 40–41) kritisoi kronologisen iän käyttöä aikuisopiskelijan määrittelyssä. Hänen mukaansa termi on epämääräinen ja ristiriitainen, sillä useimmat kronologiselta iältään nuoret opiskelijat ovat virallisesti aikuisia: heillä on äänestys-oikeus ja muut aikuisille kuuluvat kansalaisoikeudet. Opiskelijoiden luokitusperusteeksi tulisikin kronologisen iän sijasta ottaa opintojen sisältö ja opinnoille asetetut tavoitteet sekä opiskeluolosuhteet, kuten tässä tutkielmassa on tehty.

Moore (2003a, 166–167) huomauttaa, että Suomessa ei virallisten aikuiskoulutusmääritelmien mukaan edes ole aikuisopiskelijoita yliopistojen tutkintoon johtavassa koulutuksessa, sillä perustutkinto-opiskelu määritellään koulujärjestelmäkoulutukseksi (vrt. Taulukko 1, Opiskelijan ominaisuuksiin pohjaava määrittely). Instituutioon perustuva määrittely rajaa aikuisopiskelijoista pois ne, jotka iän ja työmarkkina-aseman perusteella määrittyvät aikuisiksi, mutta opiskelevat pääasiassa nuorille suunnatussa koulutuksessa (Koski & Moore 2001b, 372). Ammattikorkeakouluilla on velvollisuus järjestää koulutusta nuorille ja aikuisille, mutta yliopistoilla ei aikuisia kohtaan ole vastaavaa velvollisuutta. Kuitenkin monet opiskelijat ovat ikäänsä ja työelämäsidosseensa

perustuen selvästi aikuisopiskelijoita, vaikkakin ilman virallista aikuisopiskelijastatusta. (Rinne ym. 2008, 107.) Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 aikuisopiskelijalla ei edelleenkään ole statusta (OPM 2008d).

Koulutuspolitiikassa yliopisto-opiskelijat siis nähdään yhtenä ryhmänä, nuorina tai vähän vanhempina ylioppilaina, vaikka perustutkinto-opiskelijoistakin merkittävä osa on keski-ikäisiä. Korkeakoulutarjonnasta 10–20 prosenttia on tarkoitettu iäkkäämmille ja erilaisen pohjakoulutuksen omaaville aikuisille, jotka joko haluavat nostaa aiemman tutkintonsa tasoa tai uudistaa sitä. (Moore 2003a, 52.) Aikuisille suunnattu korkeakoulutus on sekä muodoltaan että toiminnoiltaan erittäin heterogeenista. Kansainvälisesti ajatellen siihen vaikuttavat eri maissa tehdyt kansalliset korkeakoulupoliittiset päätökset ja koulutusrakenteiden hajanaisuus ja erilaisuus. (Kasworm 1993, 416.) Aikuisena opiskelevalle koulutusvalintojen yksilöllistyminen onkin tyypillistä lapsuudenkodin merkityksen vähentyessä. (Alho-Malmelin 2010, 200).

Aikuisena yliopistossa tutkintoa suorittaneet opiskelijat määrittivät Mooren (2003b, 109) tutkimuksessa omaa rooliaan opiskelijana suhteessa yliopistoon, aiempaan ammat tiinsa ja koulutukseensa sekä työelämään, omiin lapsiin ja vanhempiin mutta myös omaan ikäänsä. Eri maissa tehdyissä tutkimuksissa aikuista yliopisto-opiskelijaa kuvaa vaksi käsitteeksi onkin vakiintunut käsite ei-traditionaalinen opiskelija. Myös Rautopuro ja Väisänen (2006, 237) käyttävät käsitettä ei-traditionaalinen opiskelija luokitellessaan opiskelijoita iän perusteella. Käsite ei kuitenkaan sisällä kannottoa esimerkiksi opiskelijan yhteiskunnalliseen asemaan, sukupuoleen tai etniseen taustaan.

Merenluoto (2009a, 51) näkee ei-traditionaalisella aikuisopiskelijalla olevan jopa nuoria paremmat mahdollisuudet ja valmiudet menestymiseen yliopisto-opinnoissa. Aikuisen opiskelijan vakaammat elinolot, kehittyneemmät opiskelutaidot ja parempi kyky selvitä muutostilanteista johtaa siihen, että aikuiset selviytyvät korkeakoulutuksessa nuoria paremmin. On myös hyvin mahdollista, että näillä taidoillaan aikuiset pelaavat yliopistopeliä paremmin kuin nuoret: he tekevät valintoja liittyen työntekoon, tavoiteltuun taloudelliseen tilanteeseen, ystävyys-suhteisiin, perheeseen, lapsiin, vaihto-opiskeluun, suoritettavien kurssien määrään ja nopeaan opinnoissa etenemiseen. Parhaiten yliopistopeliä pelaavat ne opiskelijat, joiden sosiaaliset verkostot, terveys, talous ja tausta ovat oikeanlaiset ja kunnossa. Toisaalta juuri näistä samoista syistä opiskelu aikuise-na on usein sivutoimista. Pitkän työkokemuksen ja vakiintuneiden kulutustottumusten ja elinolosuhteiden vuoksi aikuisen paluu opiskelijaksi ja alempaan elintasoon voi olla vaikeaa. (Merenluoto 2009a, 63.)

Opiskelija-aines on heterogeenistynyt ja viimeisimmässä aikuiskoulutustutkimuksessa (OPM 2008d, 25) aikuiskoulutus on jo määritelty koulutusorganisaation pohjalta eikä enää opiskelijan iän mukaan. Kuten aiemmin mainittiin, tässä tutkielmassa aikuiskoulutus määrittyy organisaation mukaan ja aikuisopiskelija maisteriohjelman opinto-oikeuden perusteella, joka edellyttää jo suoritettua alempaa korkeakoulututkintoa. Teichler (1999, 39–40) näkeekin korkeakoulutuksen tehtäviksi tietoyhteiskunnassa toisaalta valmentaa nuoria opiskelijoita koko eliniän jatkuvaan opiskeluun ja toisaalta tarjota aikuisille opiskelumahdollisuuksia ja siten jakaa koulutusresursseja tasaisesti lyhentämällä peruskoulutuksen kestoja ja limittämällä eri pituisia korkeakoulutusjaksoja henkilöiden omaan elämänsäntään.

4.2 Kouluttautuminen elämänsäntässä

4.2.1 Elämänsäntä ja elämänsävaiheet

Elämänsäntätutkimuksissa painopiste voi olla elämänsä historiassa ja sen tapahtumissa tai siinä, mitä mennyt elämänsäntä merkitsee nykyhetken kannalta. Jos huomioidaan se, että ihminen elää rajallisessa ajassa, jossa aikaa ei tule lisää, vaan se koko ajan kuluu, voi elämänsäntän peilaaminen nykyhetkeen tuntua järkevimmältä, kuten Jyrkämä suositaa. (2001, 150–151.)

Elämänsäntään sisältyy erilaisia elämänsävaiheita. Raitasen (2001, 197) mukaan elämänsävaiheet ovat sosiaalisia konstruointeja, jotka näyttäytyvät erilaisina sekä historiallisen ajan että maantieteellisen paikan ja lisäksi vielä esitetyn näkökulman mukaan. Elämänsäntä kattaa yksilön koko elämänsä, kun elämänsävaihe-käsitteellä tarkoitetaan lähinnä niitä muutostilanteita, jotka rytmittävät jokaisen yksilön elämänsä. (Marin 2001a, 32.) Puhakka (1998, 34) nimittää näitä sosiaalisissa rooleissa tapahtuvia tärkeitä muutoksia siirtymiksi, joista hän mainitsee esimerkkinä äänioikeuden saamisen. Elämänsä määrittely ja jakaminen eri vaiheisiin on sopimuksellista ja koska määrittelyt perustuvat yhteiskuntien sopimukseen, ne vaihtelevat eri yhteiskunnissa (Marin 2001a, 19).

Elämänsäntä-käsitteen synonyymeina on suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetty termejä elämänsäntä, elämänsäntä, elämänsäntä ja elämänsäntä (Marin 2001a, 28). Elämänsäntä-käsitettä (life course) käytetään lähinnä kasvatustieteissä ja sosiologiassa, elämänsäntä (life span) samoin kuin elämänsäntä (life cycle) ovat psykologiassa käytettyjä termejä (Purtilo-Nieminen 2009, 34). Marinin (2001a, 28) mukaan elämänsäntä-termiä voidaan pitää edellä mainituista termeistä kattavimpana, sillä siihen sisältyy

sosiologinen käsitys elämän etenemisestä. Tällöin elämänkulku sisältää sekä ihmisten sisäisten tekijöiden merkityksen elämäntulussa että ikänormit, ikäryhmän kohorttivai-
kutukset, historian kulun ja ne yhteiskunnalliset tekijät, jotka vaikuttavat ihmisten mah-
dollisuuksiin rakentaa itse omaa elämäntulkuaan. Termiin sisältyy ajatus, että elämässä
voidaan palata taaksepäin ja kokea tietyt elämäntaiheet uudelleen, joskin eri tavoin.

Elämäntulun historiallisuuteen ja ajallisuuteen viittaa myös Jyrkämä (2001, 130–
131) todetessaan, että erilaiset elämäntaiheet voivat liittyä ihmisen kronologiseen ikään
eli siihen ajankohtaan, jossa ihminen kulloinkin elää ja siihen ikäryhmään, johon ihmi-
nen syntymävuotensa perusteella kuuluu. Näin ollen ikä, ajankohta ja ikäryhmä ovat
sidoksissa toisiinsa siten, että kaksi niistä sisältää aina kolmannen. Onkin hankala erot-
taa näiden keskinäisiä vaikutuksia ja merkityksiä kulloinkin tutkittavaan ilmiöön.

Ikä vaikuttaa myös yhteisön sosiaalisen rakenteen ja yksilön elämäntulun organisoi-
tumiseen, mistä syystä antropologit erottavat ikäluokan ja ikävaiheen toisistaan. Ikäluo-
kalla tarkoitetaan tietyin perustein määriteltä samantikäisten ryhmää (Rantamaa 2001,
73), kuten suuret ikäluokat Suomessa, joka määrittely perustuu vuosina 1946–1950 syn-
tyneisiin (Nieminen 2003). Ikävaihe kuvaa siirtymää ikäluokasta toiseen ja perustuu
yhteisölle ominaiseen aikatauluun ja etenemistapoihin (Rantamaa 2001, 73–74). Marin
(2001a, 21) painottaa, että modernissa yhteiskunnassa yksilöllä on elämäntaiheiden
sisältöjen osalta sekä liikkuma- että valinnanvaraa. Tästä johtuen ikävaihe nähdään tar-
peellisena eritellä elämäntaiheesta. Ikävaiheella tarkoitetaan kronologista ikää tai ikä-
ryhmää, kun elämäntaihe-termillä viitataan samassa elämäntaiheessä oleviin yksilöi-
hin, esimerkiksi henkilöihin, jotka opiskelevat maisteriohjelmassa.

Perinteisesti koulutukseen osallistuminen on liitetty lapsuuteen ja nuoruuteen kuulu-
vaksi elämäntaiheeksi, jonka aikana opitaan työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja.
Nykyään suuntaus on se, että koulutuksessa ja työssä vietetty aika vuorottelevat läpi
koko elämän. (Puhakka 1998, 59–60.) Koulutuksen joustava limittyminen yksilön elä-
mäntulussa pyritään mahdollistamaan myös valtiojohdon taholta. Opetusministeriön
viisivuotissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 asia linjataan näin ”Ammatillisesti suun-
tautuneen peruskoulutuksen toisella tai korkea-asteella tuleekin perusammattitaidon
lisäksi tarjota opiskelijalle niin laaja osaaminen, että se mahdollistaa työskentelyn vaih-
televissa työtehtävissä, on siirrettävissä työpaikasta toiseen, ja että se tarjoaa pohjan
opiskelulle myöhemmällä iällä. Vastaavasti aikuiskoulutuksen tulee joustavasti tarjota
opiskelumahdollisuuksia työelämässä olevien osaamistason nostoon sekä muutostilan-
teisiin toimenkuvan muuttuessa ja mahdollisuuksia alan ja ammatin vaihtoon.” (OPM

2008d, 13.) Edellä hahmon saaneet joustava työura ja joustavat opiskelumahdollisuudet eli jatkuva kouluttautuminen lienevätkin yksilötasolla osoitus sirpaloituvasta elämäkaaresta ja yhteisötasolla osoitus työnantajien ja valtiovallan yhteisestä tahtotilasta.

Koulutus elämänvaiheena ja jatkuva kouluttautuminen ovat sisällöllisesti toisensa poissulkevia käsitteitä. Kun kouluttautuminen nähdään elämänvaiheteorian mukaisesti elämänvaiheena, ajatellaan usein implisiittisesti, että jo nuoruudessa päädytään lopulliseen koulutustasoon. Elämäkulussa on kuitenkin tapahtunut sellainen muutos, että nyt opiskellaan eri-ikäisinä eikä opiskeluaika enää ole nuoruudesta aikuisuuteen ajoittuva siirtymävaihe. Opiskelijat perustavat opiskelujen lomassa perheen ja ovat välillä mukana työelämässä. Pysyvä työpaikka saattaa olla vaihtunut pätittäisiin työsuhteisiin, joiden välissä syvennetään aiempaa koulutusta tai kouluttaudutaan kokonaan uudelle alalle. (Moore 2000, 138–139.)

Elämäkulut ovat Mooren (2000, 99) mukaan erilaisia niin perustutkinto- kuin jatko-opiskelijoilla ja toisaalta mies- ja naisopiskelijoilla. Lasten hankkiminen tapahtuu aikuisena opiskelevilla muuhun väestöön verrattuna elämäkulussa myöhemmin ja liittyy opiskelijan siviilisäätyyn. Moore kritisoi sitä, että aikuisille suunniteltujen koulutusten taustalla on edelleen opintoura-ajattelumalli, jonka mukaan koulutus on erotettavissa ihmisen elämäkulkuun kuuluvista osista, työstä ja perheestä. Tuntuukin siltä, että koulutuksen järjestäjien ja koulutukseen osallistujien tarpeet ovat liian etäällä toisistaan, mikä heikentää aikuisten motiivia osallistua koulutuksiin. Osasyynä saattaa myös olla koulutuksen järjestäjien ja koulutukseen osallistujien välillä havaittu emic–etic-ristiriita. Etic sisältää tutkimustietoa, jonka avulla esimerkiksi aikuiskoulutukseen osallistumista tutkitaan ja tulkitaan. Emic puolestaan sisältää kulttuuripääomaan perustuvia kulttuurisen toiminnan malleja, jotka määrittävät ja ohjaavat käyttäytymistä. Koulutukset suunnitellaan etic-näkemykseen perustuen eikä suunnitelmissa huomioida koulutusten kohderyhmiä ja niiden emic-näkemyksiä. (Moore 2004, 209, 211–212.)

4.2.2 Elämäkulun kehitystehtäviä

Elämäkulun aikana tapahtuvia kehitystehtäviä ja elämänrakenteiden muutoksia tarkastelevista näkemyksistä tunnetuimpia ja sovelletuimpia ovat Eriksonin kehitysteoria vuodelta 1963 ja Levinsonin elämänhallintateoria vuodelta 1978 (Marin 2001a, 32). Koski ja Moore (2001a, 7) pitävät näitä kahta ihmisen identiteetin kehittymistä ja elämänkulua käsittelevää teoriaa aikuisuuden määrittämisen kannalta merkittävimpinä.

Erikson (1980, 1998) käyttää termiä life cycle tarkastellessaan elämänkulkua ja identiteetin kehittymistä psykologisesta näkökulmasta. Hän kuvaa ihmisen persoonallisuuden kehitystä yhdeksänä kehitysvaiheena, joiden kautta ihminen elinkaarensa aikana kulkee lapsuudesta vanhuuteen – kehdestä hautaan. Teorian ydin on ihmisen tietyin väliajoin kohtaamissa sopeutumisvaatimuksissa, joiden onnistunut hallinta estää elämän kriisiytymisen. Tällainen vaatimus voisi vaiheen seitsemän varsinaisessa aikuisuudessa olla työelämässä pysyttämisen edellyttämä lisäkouluttautuminen. Senhetkisessä sosiaalisessa kontekstissaan ihminen pyrkii parhaan kykynsä mukaan ratkaisemaan kohtaamansa sopeutumisvaatimuksen. (Erikson 1980, 128–130; Erikson & Erikson 1998, 105, 114.) Koski ja Moore (2001a, 7) lisäävät, että sosiaalinen konteksti riippuu elämänvaiheesta. Lapsuudessa sosiaalisena kontekstina on perhe, nuoruudessa koulu ja toveripiiri ja aikuisuudessa työelämä tai esimerkiksi maisteriohjelmassa kouluttautuminen.

Identiteetin kehitysvaiheiden tehtävät on Eriksonin teoriassa kuvattu peräkkäisinä. Tehtävien järjestys on vakio, mutta niitä ei teoriassa ole esitetty tiukasti ikävuosiin sidottuina toisin kuin Levinsonin aikuisiän kehitystehtäviä hahmottavassa teoriassa, jota hän itse nimittää elämänhallintakonseptiksi (Levinson 1986, 3). Levinsonin näkemys on tässä tutkielmassa käyttökelpoisempi, koska hän keskittyy aikuisikään ja huomioi iän lisäksi tilannetekijät sekä sosiaalisten suhteiden merkityksen yksilön elämänhallinnassa ja elämän eri tilanteissa. Levinson painottaa elämää suhdeverkostona, joka toimii liityntänä minän ja maailman välillä ja korostaa, että aikuisiällä kehitysvaiheet eivät ole peräkkäisiä, vaan ennemminkin spiraalimaisesti eteneviä.

Olenainen käsite Levinsonin näkemyksessä on elämän rakenteisuus, life structure, jota ilmentää tilannesidonnainen kysymys Minkälaisena koen elämäni tässä hetkessä, kun Eriksonin teorian mukainen kysymys kuuluisi Minkälainen olen ihmisenä? Vastauksen pohdinta Levinsonin teorian kysymykseen johtaa yksilön tunnistamaan elämänkulussa niitä tekijöitä, joilla on hänelle suurin merkitys. Näiden tekijöiden kautta luonnehditaan sosiaalisia suhteita ja kiinnitetään huomiota suhteiden limittyneisyyteen. Levinson painottaa ihmisen kehitystä neljän–viiden vuoden välein kylläntyvänä ja uudistamista vaativana rakenteena. Rakenteellisena kehikkona Levinsonilla ovat sosiaaliset suhteet, jotka muodostavat elämän perustan. (Levinson 1986, 6–7; Levinson & Levinson 1996, 22.)

Levinsonin elämänhallintakonseptin varhaisen aikuisuuden kausi kattaa ikävuodet 17–45. Siirtymä nuoruudesta varhaiseen aikuisuuteen tapahtuu ikävuosien 22–28 aika-

na, jolloin yksilö pohjustaa asemaansa nuorena aikuisena ja uuden sukupolven edustajana. Tämän vaiheen kehitystehtäviä ovat tulevaa elämäntulkua määrittävät valinnat, kuten itsenäistyminen ja perheen perustaminen sekä ammatin ja elämäntyylin valinta. Seuraava siirtymä tapahtuu 30 ikävuoden molemmin puolin, ikävuosina 28–33. Useimmille yksilöille 30-ikävuoden siirtymä on mahdollisuus arvioida siihenastisen elämänsä kehitystä ja tarvittaessa suunnata sitä toisaalle. Varhaisen aikuisuuden vaihe päättyy noin 33–40 vuoden iässä. Tässä kehitysvaiheessa siirrytään aikuisiän 'junioista senioreiksi'. Tällöin on mahdollisuus vielä toteuttaa nuoruuden unelmia ja tavoitteita sekä vahvistaa tai muuttaa aiemmilla valinnoilla luotua elämäntulkun rakennetta. Siirtymä keski-ikään tapahtuu 40–45 vuoden iässä, jolloin varhaisaikuisuus päättyy. Tässä keski-ikäsiirtymävaiheessa tärkein tehtävä on hyväksyä oma ikääntyminen. (Levinson 1986, 7–8; Levinson & Levinson 1996, 25–27.) Levinson ja Levinson korostavat, että aikuisiällä samanarvoisia elämäntulkun kehitystehtäviä ovat elämän rakenteellisen kehikon luominen ja tässä rakenteessa tapahtuvat muutokset. Eri ikävaiheissa elämää jäsennetään kulloisestakin tilanteesta käsin ja kehittyminen ajoittuu elämäntulkun muutoskohtiin ja siirtymiin elämänvaiheesta toiseen. (Levinson & Levinson 1996, 10.)

Useimpien yksilöiden elämässä tärkeimmät asiat Levinsonin mukaan ovat työ ja perhe, joihin elämän tärkeimmät tavoitteet ja pyrkimykset liittyvät. Lisäksi Levinson ja Levinson toteavat, että aikuisten naisten elämäntulkussa kolmantena osatekijänä työn ja perheen ohella on kouluttautuminen. (Levinson 1986, 6; Levinson & Levinson 1996, 232, 298.) Nuoruuteen ja aikuisikään kuuluvien kehitystehtävien saavuttaminen mahdollistaa tyytyväisyyden omaan elämäntulkkuun. Tyytyväisyyttä tuottavia siirtymiä ovat esimerkiksi irtaantuminen lapsuudenkodista, menestyminen ammatinvalinnassa ja valitulla uralla, onnistuminen parisuhteessa ja perheen perustamisessa sekä oman maailmankatsomuksen omaksumisessa. Tyytyväisyyttä arvioidaan elämän siirtymissä saavutettujen hyötyjen ja tehtyjen uhrausten merkityksellisyydellä omalle itselle. Elämässä vuodenaikojen tavoin vuorottelevissa vakaissa vaiheissa ja siirtymissä on selvää ikäsidonnaista säännönmukaisuutta. (Levinson 1986, 4–5, 7, 11; Levinson & Levinson 1996, 28–29.) Puhakka (1998, 21) tulkitsee tämän niin, että aikuisen kehittyminen on hänen elämänrakenteensa kehittymistä, jossa menneisyys vaikuttaa nykyisyyteen ja nykyisyys tulevaisuuteen. Jokainen jakso on ihmisen elämässä yhtä tärkeä, joten minkään jakson yli ei voi hypätä. Levinson (1986, 10) huomauttaakin, että vaikka elämänvaiheet ovat peräkkäisiä ja seuraava vaihe aina jossain määrin perustuu edelliseen vaiheeseen, elämänvaiheiden peräkkäisyys ei tarkoita välttämättä sitä, että yksilö seuraavassa vaiheessa

on kehittyneempi kuin mitä oli edeltävässä vaiheessa. Kullakin vaiheella on luontainen paikkansa ja tarkoituksensa yksilön elämänculussa eikä kehitys siis ole positiivisen kasvun synonyymi. Vaiheiden järjestys tulee nähdä elämänculun kokonaiskehityksessä ja siitä syystä ne ovat verrattavissa vuodenaikoihin.

Tässä tutkielmassa Levinsonin elämänculintakonseptin avulla käsitteellistetään sitä, minkälaisena Aalto-yliopiston kauppa korkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijat kokevat elämänsä tutkimushetkellä. Samalla tarkastellaan, miten he sijoittuvat Levinsonin teoriassa esitettyihin kehitysvaiheisiin ja ikäkausiin.

4.2.3 Kouluttautumisen rooli elämänculussa

Kouluttautumisella yksilöt sekä pyrkivät että pystyvät muuttamaan elämänsä kulkua myös aikuisiällä. Nyky-yhteiskunnassa kouluttautuminen on koulutusmahdollisuuksien lisääntyessä entisestään välineellistynyt, joskin se edelleen vaikuttaa vahvasti yksilön identiteettiin. (Antikainen & Harinen 2002, 6, 9.) Tavoitemallina yksilön elämäncululle on ollut koulutuksessa yhden ja elinikäisen ammatin hankkiminen, palkkatyössä pysyvä ja kokoaikainen työsuhde ja asumisessa omistusasuminen. Nyky-yhteiskunnassa ei opintojen päättämistä kuitenkaan enää pidetä riittävänä aikuisuuden mittarina tai ylipäättäen merkittävänä tapahtumana, sillä läpi elämän jatkuva kouluttautuminen lisääntyy. Näin esimerkiksi työelämään liittyvät roolisiirtymät eivät ole esitettävissä iän edellyttämällä lineaarisella tavalla, jonka mukaan kerran ohitettu olisi lopullisesti taakse jäänyttä ja jätettyä. (Raitanen 2001, 202–203, 217.)

Elämänculun yksilölliset ja kunkin henkilön omaan elämänculoriaan limittyvät valinnat koskevat elämässä tärkeimpinä pidettyjä asioita työtä, koulutusta ja perhettä. Yksilön elämänculku on postmodernissa yhteiskunnassa pirstaloitunut eikä sitä voi enää kuvata eri ikävaiheissa säännönmukaisesti toistuvilla tapahtumilla. (Koski & Moore 2001a, 8.) Esimerkiksi Mooren vuonna 2000 julkaistussa tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden perhetilanne näytti vielä melko perinteiseltä. Aikuisena opintonsa aloittaneilla 30 vuotta täyttäneillä oli luona-asuvia lapsia noin 50 prosentilla, mikä oli lähes yhtä paljon kuin väestöllä keskimäärin. Perheen perustaminen sijoittui varhaisaikuisuuteen ja lasten muuttaessa pois kotoa vanhemmat olivat vasta noin 45 vuotiaita. (Moore 2000, 96–98, 105.) Tilanne näyttää vähitellen muuttuvan ei-perinteisempään suuntaan, sillä vuoden 2010 opiskelijatutkimuksessa 30 vuotta täyttäneistä luona asuvia lapsia oli 40 prosentilla. Vastaavasti 18–24-vuotiaista kaksi prosenttia ja 25–29-vuotiaista 9 prosenttia asui lasten kanssa. (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 29–30.)

Naisten osallistuminen koulutukseen on lisääntynyt jo 1980-luvulta lähtien. Naiset suorittavat enemmän tutkintoja lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa kuin miehet ja ovat vuodesta 1986 lähtien olleet miehiä koulutetumpia. (Puhakka 1998, 62.) Kaikista suomalaisista korkeakouluopiskelijoista oli naisia 55 prosenttia vuonna 2010 (Saarenmaa ym. 2010, 16). Koulutuksen nivoutumisessa elämäntilanteeseen onkin eroa myös sukupuolittain tarkastellen. Korkeasti koulutetut naiset synnyttävät vähemmän lapsia kuin heikommin koulutuneet, kun miehillä korkea koulutus näkyy kasvavina lapsilukuina. Tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että yliopistollisen perustutkinnon suorittaminen aikuisena liittyy erilaiseen kulttuuriseen toimintamalliin elämäntilanteessa kuin jatko-opiskelu. (Moore 2000, 102.)

Yliopistotasolla perustutkintoa suorittavien yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutos on seurausta lähinnä opintojen aloittamisesta aikuisiällä, pitkistä opiskeluajoista ja päällekkäisten yliopistotutkintojen opiskelusta. Epäselvää on, missä määrin yliopistojen opiskelijakunnan ikärakenteen aikuistumiseen on vaikuttanut Suomen jatkuvasti huonontunut työmarkkinatilanne, sillä aikuisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelutilanteet ja -mahdollisuudet riippuvat yhteiskunnan taloudellisesta tuesta. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutos onkin selvä osoitus yksilön toiminnan ja yhteiskunnan rakenteiden vuorovaikutuksesta. (Moore 2000, 130.) Vaikka ikärakenteen muutos näyttää olevan rakenteellinen ilmiö, saattaa aikuisten opiskelu vähentyä. OECD:n (2010, 58, 62) raportin mukaan vuonna 2008 Suomessa kaikista yliopiston perustutkinto-opiskelijoista runsas neljännes oli iältään yli 30 vuotiaita. Toisaalta ylempää yliopistollista perustutkintoa suorittavista uusista opiskelijoista 80 prosenttia oli iältään alle 26,2 vuotiaita (OECD 2010, 56).

Schuller, Hammond ja Preston (2004, 187) huomauttavat, että ne syyt, joiden vuoksi aikuiset hakeutuvat koulutuksiin ja ne odotukset, joita heillä on koulutuksen mahdollisesti tuottamista hyödyistä, määrittyvät pitkälti sekä kulttuurisista tekijöistä että sillä hetkellä vallitsevista elämäntilanteista. Näin ollen osallistumiseen vaikuttaneet syyt ja koulutukselle asetetut odotukset muuttuvat ajan myötä. Aikaisemmin varsinkin opiskelikäytäntöjen suhteen deterministisesti määritelty elämäntilanne on nyky-yhteiskunnassa nähtävissä yksilöllistyneinä elämäntilanteina (Moore 2000, 3). Koulutusta voi pitää elämäntilanteen yhtenä resurssina; se muuttaa yksilöä, sillä sen aikana tiedot, taidot ja kokemukset lisääntyvät ja usein myös asenteet muuttuvat. (Puhakka 1998, 58.) Aikuisten opiskelijoiden elämäntilanteessa opiskelu, perhe ja työ painottuvat prosessimaisesti monin eri tavoin. Lineaarisen elämäntilanteen sijasta voitaneen puhua limittäisestä ja sirpa-

leisesta elämänkaarimallista, jossa elämänkulku nähdään spiraalina. (Moore 2000, 32.) Myös Bynner ja Hammond (2004, 161) näkevät kouluttautumisen vaikutuksen elämänkulkuun dynaamisena prosessina, mikä heidän mielestään osoittaa koulutuksen merkittävyyttä pääomana.

4.3 Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi

4.3.1 Aikuisopiskelijoiden motivationaaliset orientaatiot

Motivaatiolla tarkoitetaan yksilön päämääräsuuntautunutta käyttäytymistä ja tällaisen käyttäytymisen selittämistä yksilön motiivien avulla (Hirsjärvi 1992, 119). Murtonen, Olkinuora, Palonen, Hakkarainen ja Lehtinen (2008, 215) painottavat kuitenkin, että vaikka motivaatio yleensä määritellään yksilön henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, siihen vaikuttavat yksilön kulloinenkin elämäntilanne ja sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät.

Ruohotie (2002, 80) liittää motivaation ja tahdon toisiinsa esittämällä, että päätöksentekoa edeltävää tilaa kutsutaan motivaatioksi ja sen jälkeistä tilaa tahdoksi. Tietyn tavoitteen saavuttamiseen liittyvät päämäärät ovat tahdonalaisia prosesseja, joita edeltää motivationaalinen tila. Motivaatioon liittyvät prosessit toimivat välittäjinä päätöksenteossa ja edistävät sitoutumista toimintaan, kun tahtoon liittyvät prosessit ohjaavat ja toteuttavat päätöksiä. Brdarin, Rijavecjin ja Loncaricin (2006, 54) pitävät yksilön asettamaa tavoitetta (goal) toisaalta käyttäytymisaikomuksia ohjaavana mallina ja toisaalta yksilön tekojen taustalla olevia syitä ja syy-yhteyksiä sekä uskomuksia ja tunteita integroivana kehikkona.

Orientaatio puolestaan on eräänlainen yksilön sosialisatiossa oppima malli, jota hän käyttää arvioidessaan ja arvottaessaan eri asioita ja jonka mukaan yksilön suhtautuminen näihin asioihin viime kädessä määräytyy. Motivationaalinen orientaatio osoittaa siten yksilön arvostuksiin perustuvaa päämäärien valintaa ja suuntautumista. (Brophy 2009, 148.) Motivationaaliset orientaatiot perustuvat motivaatioteorioihin. Esimerkiksi oppimishalukkuutta ja -kykyä sekä mahdollisuuksien havaitsemista ja niiden hyödyntämistaitoa selittävät yksilön käyttäytymistä ohjaavat tarpeet, joista motivaatio ja motivationaaliset tekijät syntyvät. Koska motivationaaliset orientaatiot pohjautuvat yksilön tarpeisiin, koetaan niiden tutkiminen usein haasteellisenä. (Boshier, Huang, Song & Song 2006, 206.)

Tiivistetysti sanottuna motivationaalinen orientaatio on opiskelijan liikkeellepaneva voima. Tämä voima vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu opintoihin ja opiskeluympä-

ristöön. Schuller (2004, 21) pitääkin luonteenpiirteitä eli yksilöllistä pääomaa tärkeimpänä motivationaalisten orientaatioiden selittäjänä. Van Bragt, Bakx, Bergen ja Croon (2011, 62) ovat tunnistanee opiskelijoilla viisi motivationaalista orientaatiota: 1) tutkintoon tai 2) ammattiin tähtäävä, 3) henkilökohtaista kasvua tavoitteleva, 4) substanssista kiinnostunut ja 5) epämääräisiä, keskenään ristiriitaisiakin tavoitteita käsittävä orientaatio.

Motivationalisina orientaatioina ilmenevää yleistä asennoitumista opiskeluun määrittää Bergenhenegouwenin (1987, 537–539) mukaan opiskelijan tapa käsittää opiskelu joko välineellisenä tai käytännöllisenä. Välineellinen asenne arvottaa tutkinnon siitä saatavan hyödyn, esimerkiksi palkan tai aseman mukaan. Tällöin tärkeintä on tutkinnon kautta saatava vaihtoarvo. Käytännöllisen asenteen opiskeluun omaavat henkilöt arvostavat tietoa sinänsä ja arvottavat opiskelun ja tutkinnon sen mukaan, auttaako se tyydyttämään heidän yksilöllisiä tarpeitaan ja onko opinnoista apua esimerkiksi ongelmien ratkaisussa.

Bergenhenegouwen (1987, 540–541) luokitteli korkeakouluopiskelijat neljään eri ryhmään sen mukaan, minkälaisen merkityksen he antoivat opiskelulle. Ryhmät olivat ammattiin suuntautuneet, teoriasuuntautuneet, käytäntöön suuntautuneet ja opiskeluun suuntautuneet. Ammatillisesti suuntautuneilla oli pragmaattinen ote opintoihin ja he kokivat opintojen vaihtoarvon täysin erillisenä opintojen käytännöllisestä hyödystä. He opiskelivat ammatti päämääränään ja arvostivat opintoja nimenomaan vaihtoarvona; mahdollisuutena saada opinnoilla ammatti. Teoriasuuntautuneista Bergenhenegouwen käytti nimitystä akateemisesti suuntautuneet, joille tunnusomaista oli se, että he eivät juurikaan näe eroa opintojen vaihtoarvon tai niistä saatavan käytännöllisen hyödyn välillä. Käytäntöön suuntautuneet opiskelijat tavoittelivat opinnoilla parempia valmiuksia elämänhallintaan. Opiskeluun suuntautuneet arvottivat opintoja suunnitelmana, jota heidän tuli noudattaa ja jonka mukaan opiskellen he pystyvät suorittamaan tutkinnon. Heitä voi kuvata ahdistuneina, sillä he pelkäsivät epäonnistumista ja etsivät opinnoista vahvistusta itsetunnolleen.

Mäkinen ja Nurmi korostavat opiskeluorientaatioita yksinkertaisesti opiskelijan vastauksina kysymyksiin, mitä opiskeluni merkitsee minulle, mitkä asiat opiskelussani ovat minulle tärkeimpiä ja mikä on opiskelun rooli elämässäni. Heidän mukaansa tämänkaltaisilla kysymyksillä on mahdollista selvittää opiskelun roolia elämässä ja yksilön opiskelulle antamia merkitysrakenteita, kuten syitä tehtyihin valintoihin. (Mäkinen & Nurmi 2003, 164.)

Yksilö käyttää useita erilaisia lähestymistapoja pyrkiessään päämäärätietoisesti saavuttamaan itselleen asettamansa tavoitteen. Tässä toiminnassa myös hänen reagoititansa ja sitoutumisasteensa vaihtelevat. Vaikka tutkimuksissa käytettävä tavoitteiden asettamiseen liittyvä terminologia on vakiintumatonta, useimmiten asian kuvaamiseksi käytetään käsitteitä oppimisorientaatio (learning orientation) ja suoritusorientaatio (performance orientation). Oppimisorientaatiolla tarkoitetaan sellaista motivationaalista orientaatiota, joka saa yksilön tavoittelemaan ymmärrystä. Ymmärrystä lisätäkseen hän hankkii lisää tietoa ja pyrkii samalla parantamaan omaa pätevyyttään. Oppimisorientoitunut yksilö arvostaa oppimista päämääränä sinänsä ja on sisäistänyt pyrkimystensä vaatimustason. Lisäksi hän uskoo, että yrittämistä seuraa menestys. Menestymisen tarve on yksilön sisäinen tila, joten muiden menestyminen samassa tehtävässä on oppimisorientoituneelle henkilölle merkityksetöntä. Toisaalta taas ne yksilöt, jotka ovat suoritusorientoituneita, haluavat näyttää omia taitojaan toisille ja odottavat näiden hyväksyviä arviointeja kyvyistään. Heille on tärkeää saada tunnustusta siitä, että he suoriutuvat tehtävistä paremmin kuin toiset ja siksi menestys tarkoittaa heille positiivista erottautumista toisista. (Brdar, Rijavec & Loncaric 2006, 54.)

Courtney (1992, 52) pohtii, miksi motiivit ovat niin tärkeitä, kun yritetään ymmärtää aikuisopiskelua ilmiönä. Hän arvelee aikuisopiskelijan motiivien ja motivaation tutkimisen olevan kiinnostavaa siksi, että aikuisena osallistuminen koulutukseen on vapaaehtoista.

4.3.2 Aikuisen opiskeluhaluukkuutta selittäviä tekijöitä

Miksi aikuinen siis osallistuu formaaliin koulutukseen? Basham ja Buchanan etsivät tähän kysymykseen vastausta tutkimuksessa, jossa vertailtiin maisterintutkintoa suorittavien sosiaalialan ja liiketalouden korkeakouluopiskelijoiden motivationaalisia orientaatioita. He sovelsivat alkuaan Houlen vuonna 1961 esittelemää kolmea pääorientaatiota, jotka selittävät aikuisen halua kouluttautua. Kuten Brdarin, Rijavecin ja Loncaricin edellä kuvatussa esityksessä, tässäkin päämääräsuuntautunut (goal oriented) opiskelija tavoittelee opintojen kautta paremmuutta muihin verrattuna ja opiskelee täsmällistä käytännön tarkoitusta varten. Oppimissuuntautunut opiskelija (learning oriented) on utelias, etsii tietoa ja opiskelee tiedon itsensä vuoksi nauttien opinnoissa saavutetusta edistymisestä. Kolmas orientaatiotyyppi on toimintasuuntautunut (activity oriented) opiskelija, joka pyrkii opiskelun avulla hankkimaan sosiaalisia suhteita ja vapautusta arjen rutii-

neista. Hän etsii lähinnä muiden seuraa ja jotain mielekästä tehtävää ilman selkeitä tavoitteita. (Basham & Buchanan 2009, 191.)

Tutkimuksessaan Basham ja Buchanan selvittivät aikuisopiskelijoiden koulutukseen osallistumisen motivationaalisia orientaatioita Education Participation Scale (EPS) -mittarilla, joka koostuu neliporaisesta Likert-asteikosta. Esitettyjen väitteiden vaikutusta omalla kohdalla arvioidaan asteikolla 1=ei vaikutusta, 2=vähän vaikutusta, 3=melko suuri vaikutus ja 4=suuri vaikutus. He löysivät kuusi motivationaalista orientaatiota: sosiaaliset kontaktit (social contact, suhdeverkostojen merkitys), sosiaaliset virikkeet (social stimulation, joita käytetään pyrittäessä välttämään rutiinimaisia tai turhauttavia tilanteita), ammatillinen kehittyminen (professional advancement), toimiminen yhteisöissä (community service, jossa arvioidaan omaa käytöstä ja epäitsekästä toisten huomioonottamista), ulkoapäin tulevat odotukset (external expectations, jossa arvioidaan muiden henkilöiden tai ulkoisten olosuhteiden painostavaa vaikutusta omaan valintaan) ja tiedolliset intressit (cognitive interest). (Basham & Buchanan 2009, 187–188.)

Tämän jälkeen Basham ja Buchanan keskittyivät kahteen urakehitykseen liittyvään motivationaaliseen orientaatioon, ammatilliseen kehittymiseen ja tiedollisiin intresseihin. Ammatillinen kehittyminen kuvaa pyrkimystä opiskella oman kilpailukyvyyn säilyttämiseksi ja korkeamman työstatuksen saavuttamiseksi ja se rinnastuu Houlen päämääräorientaatioon ja oppimisorientaatioon. Tiedollinen intressi-orientaation he nimesivät havaituksi organisatoriseksi liikkuvuudeksi, joka sisältää oletuksen, että omien taitojen ja kyvykkyyksien kehittäminen sekä tuottaa paremmin palkatun työn että takaa työllisyyden. Tulosten mukaan liiketalouden opiskelijoiden motivationaalisia orientaatioita määrittä urakehitys, kun sosiaalialan opiskelijoilla määrittävä tekijä oli tiedonjano. (Basham & Buchanan 2009, 191, 200.)

Tavoitesuuntautuneisuus (goal orientation) selittää Leondarin (2007, 22) mukaan osallistumista koulutukseen aikuisena. Toisaalta tulee muistaa, että aikuisopiskelijoiden itsevalikointiin eli käsityksiin siitä, mikä heille on mahdollista, vaikuttavat aikaisemmat oppimiskokemukset sekä oma sosioekonominen asema ja psykologinen hyvinvointi. Leondari korostaa, että suurin osa formaalissa koulutuksessa opiskelevista aikuisopiskelijoista mainitsee opiskelun syyksi tulevaisuuden ammatilliset tavoitteet, jotka yleisesti onkin tunnistettu tärkeiksi opiskelua motivoiviksi tekijöiksi.

Courtney (1992, 76–77) puolestaan on sitä mieltä, että Houlen tutkimukseen pohjautuva motivationaalisten orientaatioiden tutkimus on kehittynein aikuisten koulutukseen

osallistumista selittävä teoria. Houlehan esitti, että yksilön arvomaailma ja uskomukset ovat määräävin tekijä hänen päättäessään koulutukseen osallistumisesta. Vaikka tutkijat ovat myöhemmin havainneet muitakin osallistumista selittäviä tekijöitä, ovat Houlen esittämät tekijät, päämäärä-, oppimis- ja toimintasuuntautunut, säilyttäneet asemansa osallistumista määräävinä päätekijöinä. Courtney kysyykin, selittävätkö motivationaaliset orientaatiot riittävästi aikuisten osallistumista formaaliin koulutukseen? Ja vastaa, että tutkimukset ovat osoittaneet Houlen esittämien kolmen perusorientaation yhdessä selittävän aikuisen osallistumista formaaliin koulutukseen. Toisin sanoen, aikuisena formaaliin koulutukseen osallistuneet ovat tutkimuksissa ilmaisseet sekä päämääräsuuntautuneisuutta, oppimissuuntautuneisuutta että toimintasuuntautuneisuutta. (Courtney 1992, 79.)

Yleisimmin koulutukseen osallistumisen syyksi on tutkimuksissa siis mainittu ammatillinen kehittyminen. Kouluttautumista on pidetty järkevänä ratkaisuna ammattitaidon ylläpitämisessä ja keinona löytää epätydyttävän työn tilalle mielekkäämpi ammatti. Kouluttautuminen on nähty käytännöllisenä tapana siirtyä elämässä uuteen vaiheeseen ja sillä näyttääkin olevan yhteys yksilön työuraan ennemminkin kuin demografisiin tekijöihin tai aikaisempaan koulutustasoon. (Courtney 1992, 139.) Tämä havainto tukee elämänvaiheteorioissa esitettyjen siirtymien merkitystä yksilöiden elämässä eteen tulevien muutosten hallinnassa. Toisaalta Purcell, Wilton ja Elias (2007, 60–61) painottavat, että tutkimuksissa löydettyihin osallistumissyihin tulee suhtautua kriittisesti, sillä ne ovat harvoin yksiselitteisiä. Heidän tutkimuksessaan yli 30-vuotiaina yliopistotutkintoa suorittavat aikuisopiskelijat hakeutuivat opintoihin tiedollisista syistä ja siksi, että heillä sen hetkisessä elämäntilanteessaan oli siihen mahdollisuus. Sen sijaan nuoremmat aikuisopiskelijat, jotka olivat iältään 24–30 vuotta, ilmaisivat tavoitteekseen urakehityksen eli välineellisen motiivin. Useimmiten kuitenkin tehdyt valinnat pohjautuvat sekä henkilökohtaisiin että ammatillisiin syihin.

Aikuisten hakeutumista opiskelemaan määrittää Courtney mukaan eniten muutostarve. Tutkittaessa aikuisten syitä kouluttautua Courtney kehottaa tunnustamaan ja tunnistamaan tämän muutostarpeen yhtenä tärkeimmistä opiskeluhaluukkuutta selittävistä tekijöistä. (Courtney 1992, 155–156.) Useimmiten muutostarve liittyy ammatillisiin tekijöihin, jolloin muutokset kohtaavat lähes jokaista aikuista jossain elämänvaiheessa. Miksi sitten kaikki aikuiset eivät käytä kouluttautumista keinona selviytyä muutoksista? Tähän Courtney (1992, 51) ehdottaa selitykseksi, että kouluttautuminen aikuisena on

osoitus kulttuuriin sidoksissa olevasta asenteesta, jonka mukaan kouluttautuminen on sekä kuluttamista että siihen osallistuvan elämäntyylin julkituontia.

Rinnastan Courtneyn muutostarpeen Levinsonin elämänkulun siirtymiin. Tutkielmas-
sa muutostarpeen ilmentymiä etsitään niistä merkityksistä, joita opiskelija antaa opiske-
lulleen. Näitä merkityksiä peilataan keskenään limittyvien tiedollisten ja välineellisten
intressien kautta. Esimerkiksi Basham ja Buchanan totesivat, että urakehitykseen liittyy
ammatillinen kehittyminen ja tiedolliset intressit, ja että opiskelijan päämääräsuuntautu-
neisuus ja oppimissuuntautuneisuus ovat keinoja tavoitella korkeampaa työstatusta, joka
on odotettu seuraus ammatillisesta kehittämisestä uralla. Ammatilliseen kehittämiseen
johtaa henkilökohtainen kasvu, joka on ainakin osittain seurausta opintojen sisältöarvoa
painottavista tiedollisista intresseistä. Näihin Basham ja Buchanan (2009, 189) sisällyt-
tävät varsinaisten opintojen tuottamien valmiuksien lisäksi yksilön elämänhallintaan
liittyvät henkilökohtaiset elämänarvot sekä omien taitojen ja kyvykkyyksien kehittämi-
sen. Yksilön hyvät elämänhallintataidot auttavat saamaan paremmin palkatun työn ja
pysymään työllisenä. Myös Van Bragt ym. (2009, 60) ovat sitä mieltä, että yksilön elä-
mänhallintataidot ilmentävät persoonaa ja määräävät käyttäytymistä heijastuen siten
esimerkiksi yksilön tekemissä koulutusvalinnoissa. Tiedollisia intressejä voineekin tältä
osin pitää olennaisena osana nykyajan työelämätaitoja, joita erityisesti elinkeinoelämä
odottaa yliopisto-opiskelun antavan ja jalostavan.

4.4 Aikuisten tavoitteita tutkinto-opiskelulle

4.4.1 Yliopistojen tutkinto-opiskelijoiden tavoitteet

Rinne, Haltia, Nori ja Jauhiainen (2008, 51–52) selvittivät, mitkä yliopiston alueet hou-
kuttelevat aikuisopiskelijoita tutkinto-opiskelijoiksi ja mitkä alueet kaikkein tehokkaim-
min torjuvat aikuisopiskelijat. Aineisto kerättiin valtakunnallisista tilastoista, jotka kos-
kevat yliopistojen hakukohteita sekä yliopistoihin hakeneita ja hyväksytyjä henkilöitä.
Mainitut tilastot pohjautuvat valtakunnalliseen hakijarekisteriin (HAREK). Tilastoista
analysoitiin aikuisten opintoihin hakeutumisreittien laajuutta ja sitä, minkälaisia yliopis-
toihin hakeutuvat ovat taustoiltaan ja elämäntilanteiltaan. Tutkimuksessa ei kartoitettu
erikseen yliopistojen ja korkeakoulujen maisteriohjelmiin hakeneita vaan yleisesti
yliopisto-opintoihin hakeutuneita. (Halttunen 2007, 6, 8.) Tutkimuksessa aikuisina pi-
dettiin 25-vuotta täyttäneitä opiskelijoita. Aihetta tarkasteltiin hakukohteittain yliopisto-

jen ja yksittäisten oppiaineiden näkökulmasta perustana aikuisten toteutunut sisäänotto. Näkökulmana oli siten pääsykarsinta. (Rinne ym. 2008, 98.)

Tutkimuksessa löydettiin viisi ryhmää, jotka kuvaavat aikuisten hakemista kyseiseen yliopistoon ja sisäänpääsyä hakukohteeseen: aikuisten hallitsemat, aikuisten suosimat, aikuiset omilla reiteillään, helppopääsyiset aikuisten torjumat ja vaikeapääsyiset aikuisilta suljetut. Ryhmien muodostaminen perustui hakijan aikaisempaan koulutukseen ja ikään. (Rinne ym. 2008, 99–101, 107, 350.) Helsingin kauppakorkeakoulu sijoittui ryhmään ”aikuiset omilla reiteillään”, johon tutkittavista hakukohteista kuului lähes 15 prosenttia. Tämän ryhmän hakukohteissa oli muihin ryhmiin verrattuna eniten erilaisia muunto- ja maisterikoulutuksia, muita erillisvalintoja sekä lisäksi avoimen yliopiston väylä. Aikuiset omilla reiteillään -koulutukset ovat tilastojen valossa miesten suosimia ja tiettyyn ammattiin valmistavia, mitä selittänee näiden koulutusten yhteys arvostettuun asemaan ja korkeisiin tuloihin. (Halttunen 2007, 10, 12.) Aikuisten hakeutumiseen tutkinto-opiskelijaksi vaikuttivat alan kiinnostavuuden lisäksi hakijan arvio omista mahdollisuuksista ja soveltuvuudesta hakemaansa koulutuspaikkaan (Rinne ym. 2008, 98; Halttunen 2007, 12). Alan kiinnostavuuden voinee rinnastaa ammatilliseen intressiin, kun taas arvio omista mahdollisuuksista ja soveltuvuus haettuun koulutuspaikkaan viittaa itsevalikointiin.

Rinteen ym. tutkimustuloksia voidaan verrata esimerkiksi Gordonin (1992, 8, 10) tutkimustuloksiin, joiden mukaan tärkein syy maisterintutkinnon suorittamiseen aikuisopiskelijana oli ammatillinen kehittyminen. Lähes yhtä tärkeänä aikuisopiskelijat pitivät tiedollista uteliaisuuttaan. Vaikutusta ei sen sijaan ollut sosiaalisilla kontakteilla, sosiaalisilla virikkeillä eikä ulkoisilla odotuksilla (ks. myös Purcell ym. 2007, 60–61). Gordonin tutkimuksessa ylempää korkeakoulututkintoa suorittavien motivationaalisia orientaatioita selvittänyt kysely lähetettiin 68 aikuisopiskelijalle, joista kyselyyn vastasi 38 henkilöä. Vastanneista 13 prosenttia oli 25–29-vuotiaita, 23 prosenttia 30–34-vuotiaita, 26 prosenttia 35–39-vuotiaita ja 38 prosenttia yli 40-vuotiaita. Kyselyssä osallistumisen motivationaalisia orientaatioita mitattiin Education Participation Scale-mittarilla. (Gordon 1992, 1, 6–7.) Gordonin ja Rinteen ym. tutkimusten ajankohdilla on eroa runsaat 15 vuotta, joten on kiinnostavaa, että kummassakin tutkimuksessa ylempää korkeakoulututkintoa suorittavien tärkein tavoite oli ammatillinen kehittyminen. Itsevalikoitumisen näkökulma, jota Rinteen ym. tutkimuksessa selvitettiin, ei vielä Gordonin tutkimuksessa näyttäytynyt.

4.4.2 Avoimen korkeakoulun opiskelijaprofiili ja tavoitteet

Avoimen korkeakoulun opiskelijoista tehdyssä tilastoihin (n=17977) ja elämäkertakirjoitelmiin (n=106) perustuvassa tutkimuksessa muodostettiin avoimen korkeakoulun opiskelijoiden profiili. Profiileiksi erottuivat neljä tavoitteiltaan erilaista opiskelijatyyp-
piä: urasuuntautuneet, tutkintotavoitteiset, muutoshakuiset ja elämäntapaopiskelijat. Tyypittely perustui kirjoitelmiin ja niistä esiin nousseeseen ensisijaiseen motiiviin osallistua avoimen yliopiston opintoihin. (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003, 64, 117, 121–122.)

Keskimäärin 35-vuotiaiden urasuuntautuneiden ja usein perheettömien opiskelijoiden tavoitteet olivat välineellisiä, kuten parempi palkka, vakituinen työpaikka ja ammattitaidon kartuttaminen tai arvostuksen saaminen. Pääosin alle 25-vuotiaita tutkintoa tavoittelevia puolestaan motivoi avoin yliopisto väylänä yliopistoon. Muutoshakuiset, pääsääntöisesti yli 40-vuotiaat opiskelijat muodostivat hyvin heterogeenisen ryhmän. Ryhmän alatyypit kuvaavat myös henkilöiden syitä hakeutua avoimeen yliopistoon opiskelemaan. Näitä alatyyppejä ovat etsijät (muista poiketen alle 25-vuotiaita), työhönsä tyytymättömät, haaveiden toteuttajat ja elämänkriiseistä toipuvat. Selkeimmin omaksi ryhmäksi tutkimuksessa profiloituivat elämäntapaopiskelijat, joille opiskelu itsessään oli merkityksellisin motivaattori. Elämäntapaopiskelijat olivat pääsääntöisesti yli 40-vuotiaita naimisissa olevia humanistisia tai lääketieteellisiä aineita opiskelevia naisia. (Rinne ym. 2003, 122–123, 127, 130, 138–139, 150.)

Kauppatedettä avoimessa korkeakoulussa opiskeleva on tutkimuksen perusteella keskimäärin 28-vuotias urasuuntaunut mies. Hän on kaupunkilainen, kotoisin Länsi-Suomesta tai Ahvenanmaalta. Muita niin sanottujen kovien tieteenalojen opiskelijoita määrittäviä muuttujia tutkimuksessa olivat pohjakoulutus, siviilisääty, perhesuhteet ja ammatti sekä isän sosioekonominen asema. Koviin tieteenaloihin kuuluvat oikeustiede, kauppätieteet, luonnontieteet, tekniikka, eläinlääketiede, maatalous- ja metsätiede sekä farmasia. Tieteenalojen opiskelijoita kuvasivat seuraavat piirteet: pohjakoulutus ylioppilas; siviilisääty naimaton tai naimisissa; perhesuhteet lapseton; ammatti toimihenkilö tai opiskelija; suurituloinen, jonka isän sosioekonominen asema oli joko ylempi toimihenkilö, eläkeläinen tai yrittäjä. (Rinne ym. 2003, 96, 100–101.)

Pelkän kirjoitelma-aineiston perusteella urasuuntautuneita oli 27 henkilöä, jotka olivat 35-vuotiaita miehiä ja naisia. He olivat perheettömiä ja heillä oli korkea koulutus ja hyvä työmarkkina-asema. Opinnoilla he tavoittelivat arvostusta, ammatillista kehittymistä ja kehityksessä mukana pysymistä ja pitivät koulutusta investointina tulevaisuu-

teen. Urasuuntautuneiden opiskeluorientaatiot olivat siis välineellisiä. (Rinne ym. 2003, 154.)

4.4.3 Koulutuksellinen liikkuvuus – yliopistotutkinto elämäntulussa

Elämänvaihtoteorioiden mukaan koulutusta perinteisesti pidetään nuoren elämänvaiheen kuuluvana. Siksi useimmat tutkimukset käsittelevät koulutusta nuoren ihmisen elämänvaiheena. Näin perustelee Moore (2003a, 59, 64; 2005, 144) tutkimustaan ensimmäisen yliopistotutkinnon suorittamisesta aikuisiällä. Tutkimus kohdistui niihin aikuisiin, jotka olivat aloittaneet yliopisto-opiskelun yli 30-vuotiaana eli selvästi vanhempina kuin opiskelijoiden pääjoukko ja jotka sitten olivat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon. Tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden yliopistokoulutukselle ja tavoitellulle tutkinnolle antamia merkityksiä ja opintojen sijoittumista elämäntulkuun. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla 21 ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanutta henkilöä heidän koulutushistoriastaan. Naisia haastatelluista oli 15 ja miehiä kuusi ja heidän ikäjakaumansa opintojen alkaessa oli 28–64 vuotta. Mooren tutkittavat suorittivat ensimmäistä korkeakoulututkintoaan, kun oman tutkimukseni kohderyhmällä, maisteriohjelmiin osallistujilla, hakukelpoisuuden edellyttämän alemman korkeakoulututkinnon lisäksi voi jo olla suoritettuna ylempi korkeakoulututkinto.

Kaikkien Mooren tutkimukseen osallistuneiden elämäntulkuun kuului nuoruudessa tapahtunut siirtymä ammattikouluopiskelijasta työelämään ja aikuisena työelämästä takaisin opiskelijaksi. Yliopistotutkinnon myötä useimmilla haastateltavilla olikin uusi koulutus, uusi työpaikka ja uusi asema. Koulutuksellinen liikkuvuus merkitsee samalla sosiaalista liikkuvuutta, sillä enemmistö haastateltavista oli lähtöisin maanviljelijäperheistä ja heidän vanhempiansa ylin koulutus oli kansakoulu. (Moore 2005, 153, 155.) Opiskelijat oli Mooren tutkimuksessa jaoteltu omistavaan (education as having) ja olevaan (education as being) oppijaan. Omistava oppija pitää tutkintoa välineenä saada sosiaalista arvostusta ja parempi työpaikka kun olevalle oppijalle opiskelu on itseisarvo. Tutkimus osoitti, että vaikka yliopistokoulutuksen hankkiminen aikuisena oli melko vaativaa, sitä ei mitenkään myöhemmin elämäntulussa korostettu. Opiskelua ei mielletty sen paremmin välineelliseksi kuin itsearvoiseksikaan. Lähinnä vaikutus näkyi olevaan oppimiseen kuuluvana sisäisenä itsevarmuutena.. (Moore 2003a, 162–163; 2005, 156.)

Yksilön suhdetta koulutukseen ja koulutustasoon kuvattiin Mooren (2005, 143) tutkimuksessa käsitteellä koulutusidentiteetti. Tutkittavat osoittivat, että koulutusidentiteetin muutos on mahdollista ja sitoivat itsessään tapahtuneen muutoksen aikaan ja paikkaan

puhuen aikuisuudesta, johon kuuluu kehittyminen. Enemmistö myös koki yliopiston myönteisiä kokemuksia tarjoavana instituutiona. (Moore 2005, 148, 152.)

4.4.4 Aikuiskoulutuksen koetut hyödyt ja haitat

Opiskelulla tavoiteltuja hyötyjä ja opiskelusta aikuisella iällä koituvia haittoja selvitti Nurmi (1995) väitöskirjassaan *Miksi aikuinen opiskelee?* Tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisen tutkintotavoitteisen koko- ja osa-aikaisen aikuisopiskelun etuja ja haittoja ja näissä naisten ja miesten välillä mahdollisesti ilmeneviä eroja. Sukupuolivertailun mahdollistamiseksi tutkimuksen kohderyhmäksi oli valittu tyypillisiä nais- ja mies-ammattajeja. Yhteensä tutkittavia oli 287 henkilöä, joiden ikäjakauma oli 20–53 vuotta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin lomakekyselyä ja teemahaastattelua. (Nurmi 1995, 4, 6, 97.)

Nurmen (1995, 20) tutkimuksen mukaan yksilön osallistumiseen aikuisopiskeluun vaikuttavat yhteiskunnan rakenteelliset tekijät, kuten opiskelijan sosiaalinen asema, aikuiskoulutusinstituutio ja sukupuolittunut työnjako. Rakenteellisten tekijöiden lisäksi vaikuttavana tekijänä on yksilön elämäntilanne. Tutkimukseen osallistuneet pitivät kouluttautumisen suurimpana hyötynä tilaisuutta itsensä toteuttamiseen (94 %). Lähes yhtä hyödyllisinä pidettiin pätevoitymistä ja sosiaalista kohoamista (molemmat yli 90 %). Vähiten tutkimuksen mukaan arvostettiin vapaata opiskelijaelämää, mikä aikuisopiskelijoiden kohdalla tuntuukin luontevalta. Suurimpana haittana opiskelijat kokivat vapaa-ajan menetyksen (79 %). Myös perhe-esteet (55 %), taloudelliset uhraukset (49 %) ja oppimisvaikeudet (44 %) sekä poissaolo kotoa (41 %) koettiin vaikeina asioina. (Nurmi 1995, 166, 173.)

Tutkintoon tähtäävän ammatillisen aikuiskoulutuksen ja muun ammatillisen aikuisopiskelutuksen osallistumisen motiiveissa ja koulutuksesta koetuissa hyödyissä ja haitoissa on vain vähän eroa. Linnakylän ja Malinin (2002, 178) tutkimuksessa selvitettiin erilaisien koulutustarpeiden näkökulmasta ensisijaisesti yli 6 tuntia kestäneeseen aikuiskoulutukseen osallistumista ja siitä syrjäytymistä sekä osallistumisen motiiveja ja esteitä. Verrattuna edellä käsiteltyyn tutkintotavoitteisen koulutuksen itsensä kehittämisen motiiviin, lyhytkestoisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ilmaistiin koulutukseen osallistumisen tärkeimmäksi syyksi ammatissa kehittyminen ja uralla eteneminen. Ammatissa kehittyminen ja uralla eteneminen merkitsee usein työllistymistä tai mahdollisuutta uusiin työtehtäviin, mihin itse asiassa myös itsensä kehittäminen todennäköisesti johtaa. Aikuiskoulutukseen osallistumisen esteissä puolestaan painoutuivat yleiset

ajankäyttöön ja koulutuksen järjestämiseen liittyvät tekijät. Toiseksi yleisimpiä olivat taloudelliset esteet. Melko vähän tuotiin esille omia henkilökohtaisia esteitä kuten perhesytä, terveyttä tai opintoja hankaloittavaa pohjatietojen puutetta. (Linnakylä & Malin 2002, 221.)

5 AALTO-YLIOPISTON KAUPPAKORKEAKOULU

5.1 Helsingin kauppakorkeakoulusta Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluksi

Helsingin kauppakorkeakoulu (HKKK, HSE) on perustettu vuonna 1911, joten tämän tutkimuksen tekovuosi 2011 oli sen 100-vuotisjuhlavuosi. Kauppakorkeakoulu on vahvasti alueellinen toimija, sillä sen opiskelijoista noin 75 prosenttia tulee Uudeltamaalta. (Kettunen, Carlsson, Hukka, Hyppänen, Lyytinen, Mehtälä, Rissanen, Suviranta & Mustonen 2003, 62.)

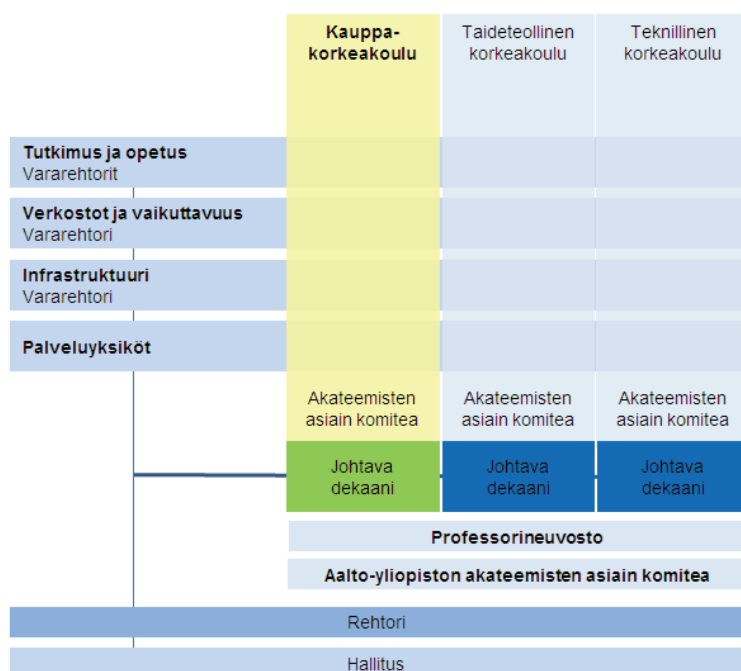
Sata vuotta sitten Helsingin kauppakorkeakoulun alkuperäisenä tehtävänä oli ekonomin kouluttaminen. Kun tietoyhteiskunnan voimistuessa 1990-luvulla alettiin korostaa tiedon tuotannon merkitystä innovaatioiden aikaansaamisessa, tuli koulun visioksi tarve olla Euroopan johtava tutkimukseen perustuva kauppakorkeakoulu. (Kekäläinen 2006, 13.) Yritysmäiseksi yliopistoksi Helsingin kauppakorkeakoulu halusi profiloitua 2000-luvulla. Yritysmäisyyden (entrepreneurialism) perustaksi määriteltiin julkisen ja yksityisen sektorin kumppanuus eli ne toimenpiteet, joilla instituutiot hankkivat tuloja ja joiden avulla ne yrittävät tavoittaa vankemman jalansijan tietotaloudessa. Yritysmäiselle yliopistolle tärkeitä asioita ovat hyvä sijoitus koti- ja ulkomaisten yliopistojen ranking-listoilla ja siitä johtuva tarve kehittää omaa näkyvyyttä lisäävää brändiä. (Koivula, Rinne & Niukko 2009, 9, 18, 20.)

Brändiään vahvistaakseen Helsingin kauppakorkeakoulu on luonut ohjelmaperustaisen tutkintorakenteen, jonka uskotaan vastaavan liike-elämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin. Korostaessaan yritysmäisyyttä koulu pyrkii luomaan yritysmäisemmän hallintojärjestelmän ja Suomeen todelliset koulutusmarkkinat, minkä lisäksi se haluaa kilpailla kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla. Yritysmäisyyden esteeksi on koettu ulkopuoliset rajoitteet, kuten valtion sääntelytoimet ja rahoitusjärjestelyt sekä kaupallistamisen puutteelliset taidot. (Koivula ym. 2009, 19, 20, 21.)

Helsingin kauppakorkeakoulu sijoittui Aholan (1995, 155) tutkimuksessa korkean kulttuuripääoman omaavaksi koulutuspaikaksi ja keskimääräistä miesvaltaisemmaksi koulutusväyläksi. Vuonna 2006 Helsingin kauppakorkeakoulu nimettiin korkealaatuisen aikuiskoulutuksen yliopistoksi vuosille 2007–2009 (Kekäläinen 2006, 11–12). Helsingin kauppakorkeakoulu sai Korkeakoulujen arviointineuvoston raportissa tunnustusta aikuiskoulutuksen toteuttamisesta erityisen korkealaatuisin ratkaisuin. Arviointi-

kohteena olivat aikuiskoulutuksen yliopistollisuus, yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja elinikäinen oppiminen, jota tarkasteltiin kahden teeman kautta: aikuiset yliopistossa ja aikuiskoulutuksen yhteydet työelämän tarpeisiin. Toisaalta raportissa kritisoitiin aikuiskoulutuksen puutteellista yhteistyötä ja verkostoitumista kauppatieteellisen alan sisällä. (Kekäläinen 2006, 6–7, 31.) Huomionarvoista arvioinnin kohteena olleissa Helsingin kauppakorkeakoulun aikuiskoulutuksissa (JOKO Executive Education Oy, Kansainvälinen koulutuskeskus MBA, Pienyrityskeskus sekä Aikuiskoulutusyksikkö eli avoin yliopisto ja työvoimapoliittinen koulutus) oli se, että maisteriohjelmia ei mainittu lainkaan, kun muut palkitut yliopistot⁶ korostivat maisteriohjelmien merkitystä aikuiskoulutuksen järjestämisessä käytännössä.

Yliopistolain mukaisesti yliopistot ovat itsenäisiä julkisoikeudellisia laitoksia tai säätiölain mukaisia yksityisoikeudellisia säätiöitä. Aalto-yliopisto, joka perustettiin 1.1.2010 yhdistämällä kolme korkeakoulua, on yksityisoikeudellinen säätiö. Aalto-yliopiston organisaatio 1.1.2010 alkaen on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3 Helsingin kauppakorkeakoulu Aalto-yliopiston organisaatiossa (Aalto-yliopisto 2010a)

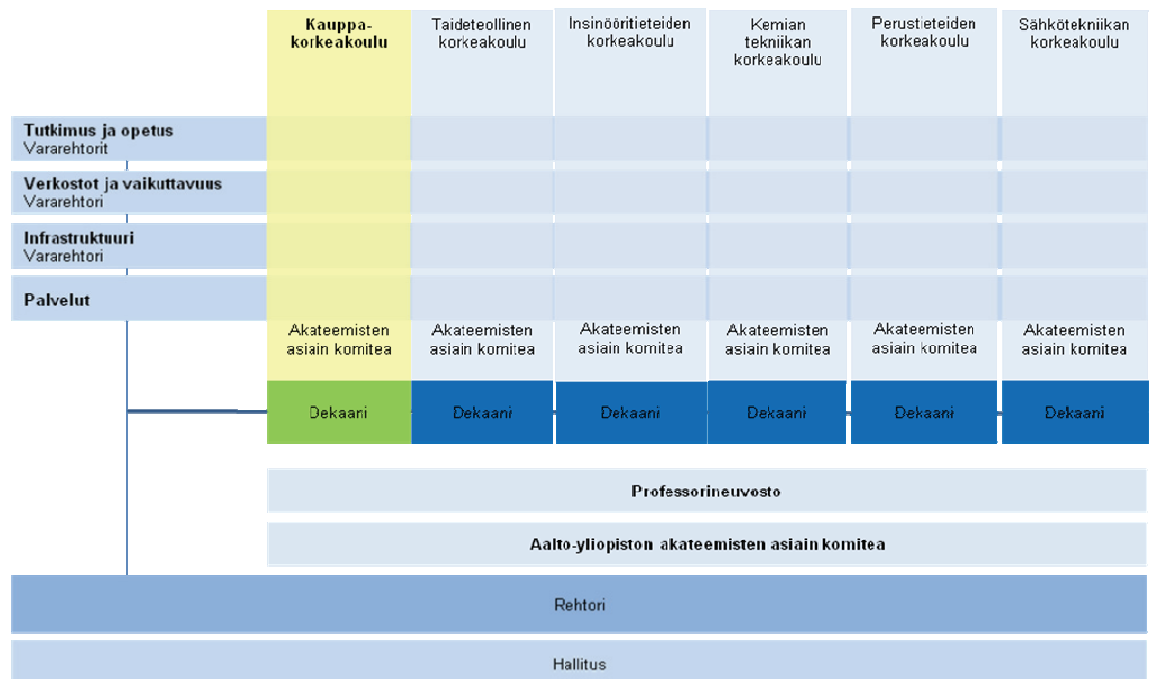
Aalto-yliopistoa johtaa rehtori, jota tässä tehtävässä tukee korkeakoulusäätiön hallitus. Kauppakorkeakoulua, Taideteollista korkeakoulua ja Teknillistä korkeakoulua johtavat

⁶ Muut palkitut yliopistot olivat Jyväskylän yliopisto, Teknillinen korkeakoulu ja Turun yliopisto.

dekaanit. Lisäksi kullakin korkeakoululla on akateemisten asioiden komitea. (Aalto-yliopisto 2010a.)

Joulukuussa 2010 julkaistussa strategiassaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu ilmaisi visiokseen nousun maailmanluokan kauppakorkeakouluksi vuoteen 2020 mennessä. Tavoitteen taustalla on mission toteuttaminen, jossa linjataan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun tehtäväksi maailman muuttaminen korkeatasoisen tutkimuksen ja opetuksen kautta. (Aalto-yliopisto 2010b, 2.)

Aalto-yliopiston organisaatio muuttui 1.1.2011 kuuden korkeakoulun organisaatioksi, kun Teknillinen korkeakoulu jaettiin neljään tekniikan alan korkeakouluun (kuvio 4): Insinööritieteiden korkeakouluun, Kemian tekniikan korkeakouluun, Perustieteiden korkeakouluun ja Sähkötekniikan korkeakouluun. Muilta osin organisaatio säilyi ennallaan.



Kuvio 4 Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun organisaatio (Aalto-yliopisto 2011b)

Vaikka Nori (2011, 27) suhtautui epäilevästi Aalto-yliopiston huippuyliopistotatukseen, oli Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu jo vuonna 2010 ainoana suomalaisena kouluna Euroopan parhaiden liikealan koulujen ranking-listalla sijalla 22. Kun Aalto-yliopiston kauppakorkeakoululla lisäksi on vuonna 2007 myönnettyt alan kolme tärkeintä kansainvälistä akkreditointia, AACSB, AMBA ja EQUIS, jotka edellyttävät kansainvälisten laatukriteerien täyttämistä ja toiminnan määrätietoista kehittämistä,

näyttää vision ”Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulusta maailmanluokan kauppakorkeakouluksi” saavuttaminen vuoteen 2020 mennessä hyvinkin mahdolliselta. (Aalto-yliopisto 2011c.)

5.2 Maisteriohjelmat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa

5.2.1 Maisteriohjelmatarjonta vuonna 2010

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa oli vuonna 2010 tarjolla neljä suomenkielistä koulutusohjelmaa (taulukko 2), joihin valituiksi tulleet opiskelijat kuuluvat osana tämän tutkielman kohdejoukkoon. Näiden maisteriohjelmien sisältökuvaukset ovat liitteessä 1.

Taulukko 2 Maisteritason koulutusohjelmien valintakiintiöt vuonna 2010 (Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2009, 3)

Suomenkieliset maisteritason koulutusohjelmat	Opiskelijoita enintään
Johtaminen	15
Kaupan strateginen johtaminen	8
Talouselämän viestintä	8
Yritysjuridiikka	7
Yhteensä	38
Englanninkieliset maisteritason koulutusohjelmat	
Accounting	15
Economics	15
Entrepreneurship	24
Finance	6
Information and Service Management	30
International Business	45
International Business Communication	23
Logistics and Service Management	10
Marketing	15
Yhteensä	183
Aalto-yliopiston yhteiset maisteriohjelmat	
International Design Business Management (IDBM)	12
Creative Sustainability	12
Strategy	15
Yhteensä	39
Kaikki maisteriohjelmat yhteensä	260

Suomenkieliset maisteritason koulutusohjelmat ja niiden valintakiintiöt olivat Johtaminen, 15 opiskelijaa; Kaupan strateginen johtaminen, 8 opiskelijaa; Talouselämän viestintä, 8 opiskelijaa ja Yritysjuridiikka, 7 opiskelijaa. Näihin suomenkielisiin koulutusohjelmiin saattoi sisältyä myös englanninkielistä opetusta tai ulkomaisia ohjaajia. Lisäksi maisteritasolla tarjottiin yhdeksän täysin englanninkielistä koulutusohjelmaa ja Aalto-yliopiston yhteisinä maisteriohjelmina kolme koulutusohjelmaa, jotka olivat Internatio-

nal Design Business Management, Creative Sustainability ja Strategy. (Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2009, 3.) Kuten aiemmin mainittiin, Bolognan prosessin mukainen suuntaus on ollut kansainvälistyminen. Siten myös Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluun perustettavat uudet maisteriohjelmat ovat englanninkielisiä eikä uusia suomenkielisiä maisteriohjelmia ole perustettu 1.8.2005 jälkeen. Suomenkielisten maisteriohjelmien määrä vähenee edelleen, sillä vuonna 2011 maisteritasolla tarjottiin enää kahta suomenkielistä maisteriohjelmaa, nimittäin Talouselämän viestintä ja Yritysjuridiikka.

Maisteritason opiskelijavalinnassa Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluun valittu opiskelija saa opinto-oikeuden vain kauppatieteiden maisterin tutkintoon, vain tiettyyn maisteritason ohjelmaan ja vain kauppakorkeakoulun Helsingin yksikköön (Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2009, 3).

5.2.2 Suomenkielisten maisteriohjelmien yleiset hakukelpoisuuden edellytykset

Tutkielmassa esitetään ne yleiset hakukelpoisuuden edellytykset, jotka koskivat vuonna 2010 Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin hakeutuneita opiskelijoita. Jokaisessa maisteriohjelmassa voi valintakriteereinä lisäksi olla vain sille ohjelmalle tyypillisiä edellytyksiä. Tarkoituksena vuoden 2010 hakukelpoisuuden edellytysten kuvauksella on toisaalta antaa yleiskuva niistä opinnoista, joita tutkielman kohdejoukolla on jo suoritettuina siinä vaiheessa, kun he pyrkivät maisteriohjelmaan ja toisaalta hahmottaa karkealla tasolla opiskelijoiden taustoja. Siten kuvatut edellytykset ovat vain suuntaa-antavia taustatietoja, koska aikaisempien vuosien opiskelijavalintojen kriteereitä ei esitetä.

Tutkielman kohderyhmä käsittää kaikki tutkimuksen tekohetkellä Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin läsnäoleviksi ilmoittautuneet opiskelijat. Koska opinto-oikeus maisteriohjelmissä on rajattu enintään neljään vuoteen, kattaa tutkielma vuosina 2007, 2008, 2009 ja 2010 kauppakorkeakoulun maisteriohjelmiin hyväksytyt ja opiskelupaikan vastaanottaneet sekä opintoja tutkimuksen tekohetkellä helmi-maaliskuussa 2011 läsnäolevina opiskelijoina jatkaneet hakijat.

Soveltuvan yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut hakija voidaan valita maisteritason valinnan kautta suorittamaan vain kauppatieteiden maisterin (KTM) tutkintoa. Valinta tapahtuu kerran vuodessa ja siinä haetaan suoraan maisterin tutkinnon koulutusohjelmaan. Kauppatieteiden maisterin tutkinnon laajuus on 120 opintopistettä, joka vastaa kestoaltaan kahden vuoden päätoimista opiskelua. Opinnot on suunniteltu päätoimisiksi ja luennot ovat kursseista riippuen päivällä tai illalla, joten ne eivät sovel-

lu päätoimisen työssäkäynnin ohella suoritettaviksi. Valintaperusteet määrittävät hakijan aiemmalle tutkinnolle asetetut edellytykset, joiden lisäksi voidaan määrätä täydentäviä opintoja enintään 60 opintopisteen laajuisina. (Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2010.) Mitoitukseltaan 60 opintopisteen opinnot vastaavat yhden opiskeluvuoden opintoja.

Suomenkielisiin maisteriohjelmiin hakija voi maisteritason opiskelijavalinnassa valita yhden neljästä valintaryhmästä. Valintaryhmässä 1 hakukelpoinen on hakija, jolla on suomalainen kauppatieteellinen alempi yliopistotutkinto eli kauppatieteiden kandidaatin tutkinto. Valintaryhmässä 2 hakijalla tulee olla soveltuva suomalainen ammattikorkeakoulututkinto, kuten esimerkiksi tradenomi, restonomi, medianomi tai tuotantotalouden insinööri. Lisävaatimuksena on vähintään 36 opintopisteen verran suoritettuja opintoja vastaavissa kolmessa eri oppiaineessa: johtaminen, taloustieteiden kvantitatiiviset menetelmät, laskentatoimi, markkinointi, kansantaloustiede, yritys juridiikka, rahoitus, logistiikka tai yritys viestintä. Opinnäytteet tai työharjoittelu eivät kelpaa suoritetuiksi opinnoiksi. Valintaryhmässä 3 hakijalta edellytetään suomalaista yliopistotutkintoa muulta kuin kauppatieteelliseltä alalta muiden valintaperusteiden ollessa samat kuin valintaryhmässä 2. Valintaryhmässä 4 edellytyksenä on ulkomainen kauppatieteellisen alan korkeakoulututkinto tai BBA- tai kansainvälisesti akkreditoidun MBA-ohjelman suorittanut hakija. Lisäksi vaaditaan valintaryhmän 2 mukaisia opintoja 80 opintopisteen verran. (Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2009, 4–5.)

Hakija, jolla on jo opinto-oikeus kauppatieteiden maisterin tutkintoon Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa ei voi hakea kauppakorkeakouluun maisteritason opiskelijavalinnassa. Nämä henkilöt voivat kuitenkin hakea Aalto-yliopiston yhteisiin maisteritason koulutusohjelmiin International Design Business Management (IDBM), Creative Sustainability ja Strategy. (Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2009, 2.)

5.3 Helsingin kauppakorkeakouluun liitetty elitismi

Elitismillä tarkoitetaan valikoituneiden, kyvykkäimpien ja etevimpien henkilöiden sosiaalista tai poliittista valta-asemaa, johon usein liittyy korkea tulotaso (Koukkunen ym. 2001, 144). Erikson ja Erikson (1998, 72) tosin liittävät elitismin aikuisuuden varhaisvaiheen kehitysjaksoon, jolloin elitismi heidän mukaansa ilmaisee ennemminkin hienostelunhalua kuin elämäntyyliä.

Tarkasteltuaan Suomen korkeakoulujen profileissa vuosina 1985–1995 tapahtunutta muutosta, Nevala (1999, 261) totesi, että Helsingin kauppakorkeakoulua pidettiin vuon-

na 1985 verraten elitistisenä, mutta vuosina 1990 ja 1995 se sijoittui elitistisimpien joukkoon. Vuonna 1995 elitisimpiä korkeakouluja olivat Helsingin kauppakorkeakoulun lisäksi Teknillinen korkeakoulu, Svenska handelshögskolan ja Turun kauppakorkeakoulu. Vuosien 1985 ja 1990 luokittelu perustui opiskelijakunnan rakenteeseen, jota mitattiin opiskelijan isän koulutusasteella. Vuoden 1995 luokittelussa mittarina on ollut isän koulutustason sijasta opiskelijan sosiaalinen tausta (Nevala 1999, 214), joten vuoden 1995 luokittelun voi katsoa huomioivan paremmin myös äidin vaikutuksen koulutusvalintoihin. Helsingin kauppakorkeakoulu oli vuonna 2003 edelleen neljän elitistisimmän korkeakoulun joukossa yhdessä Kuvataideakatemian, Teknillisen korkeakoulun ja Svenska handelshögskolanin kanssa (Nori 2011, 164).

Mooren (2000, 124) tutkimuksessa lähes kolmannes Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoiden huoltajista oli korkeasti koulutettuja. Rinteen ym. (2008) mukaan korkeakoulusta opiskelupaikkaa hakevan taustan onkin todettu ohjaavan valintoja. Myös Rinteen ym. tutkimuksessa todentui Helsingin kauppakorkeakouluun hakeutuneiden korkea sosioekonominen tausta eli se, että heillä sekä sosiaalinen lähtöasema että itse hankittu sosiaalinen asema oli korkein. Heidän mukaansa Helsingin kauppakorkeakoulu erottuukin 25 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden osalta Suomen elitistisimmäksi yliopistoksi. Muita keskimääräistä elitistisimpiä yliopistoja 2000-luvun alkupuolella olivat Turun kauppakorkeakoulu, Helsingin yliopisto ja Sibelius-Akatemia. (Rinne ym. 2008, 296, 302.) Norin (2011, 221) mukaan Helsingin kauppakorkeakouluun tullaan edelleen niin perityn kuin hankitunkin aseman suhteen korkeista sosiaalisista taustoista. Hänen tutkimuksessaan nämä hyväosaisimmat hakeutuivat nimenomaan kauppatieteiden alalle. Samoin tekivät matalan perityn aseman mutta korkean oman hankitun aseman omaavat hakijat, jotka Nori luokitteli meritokraattisten alojen hakijoiksi.

Miesvaltaisten koulutusten sosiaaliset erot on todettu pienemmiksi kuin naisvaltaisten koulutusten, vaikka sosiaalisen taustan mukainen valikoituminen näyttää toimivan samalla tavalla sukupuolesta riippumatta (Ahola 1995, 128). Pajala ja Lempinen (2001, 36, 52) nostavat esiin sen, että koulutuksen läpäisymittarilla, jolla aloittaneiden määrää verrattiin valmistuneiden määrään, naisten paremmuus näkyi selvimmin Helsingin kauppakorkeakoulussa, Lappeenrannan teknillisessä korkeakoulussa ja Kuopion yliopistossa. Naiset valmistuvat todennäköisimmin ja nopeammin kuin miehet kun on verrattu saman sukupuolen aloittaneiden määrää valmistuneiden määrään. Useamman korkeakoulututkinnon suorittaneita on eniten Helsingin kauppakorkeakoulussa, Turun kauppakorkeakoulussa ja Svenska handelshögskolanissa.

Teichlerin (1999, 37–38) mukaan korkeakoulu on sitä nuoriso-orientoituneempi mitä elitistisempi korkeakoulusektori on kyseessä. Peruskoulutuksen merkitys sosioekonomisen aseman uusintamisessa ja siten yhteiskunnallisen liikkuvuuden lisäämisessä on erityisen tärkeää nykyisessä tietoyhteiskunnassa, jossa ammatillisen pätevyyden ydin perustuu järjestelmälliseen tietoon ja tietämykseen. Nurmi (1995, 165) varoittaa, että opintososiaalisten etuuksien heikentäminen lisää elitismia, sillä silloin yhteiskunta jättää aikuisopiskelun vain taloudellisesti hyväosaisten mahdollisuudeksi. Myös Liljander totesi jo vuonna 1995, että koulutuksellisen tasa-arvon murentuminen on nähtävissä ja se johtaa korkeakoulutuksen opiskelijakunnan elitisoitumiseen. Helsingin kauppakorkeakoulun asema yhteiskunnallisen eliitin jälkikasvun suosimana korkeakouluna ilmentää hänen mukaansa muun muassa sitä, että erityiskorkeakoulut hallitsevat institutionaalista statushierarkiaa. (Liljander 1995, 31, 36).

Korkeakoulupolitiikan rooli opiskelijarakenteen muutoksessa tiivistyy koulutuspaikkojen tarjontaan. Koulutusvalintoihin eniten vaikuttava tarjonnan säätely on enimmäkseen kuitenkin kohdistunut suuraloille ja kasvatustieteeseen. Toisaalta korkeakoulupolitiikan ongelmana on ollut keinojen vähyys, sillä opiskelijakunnan rakenteeseen on pystytty vaikuttamaan lähinnä koulutuspaikkojen määrillä. (Nevala 1999, 217–218.) Tutkielmassa esitetty vuosien 2007–2010 hakijoille tarjottujen valintakiintiöiden vertailu valituksi tulleiden määrään osoittaa, että Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu käyttää, ja hakukriteereissään sen myös selvästi ilmoittaa, omaa harkintaansa koulutuspaikkojen täytössä, kun se jättää valintakiintiöt täyttämättä, ellei riittävän kelpoisia hakijoita ole.

Voikin olla, että lähtökohtaisesti Helsingin kauppakorkeakouluun pyrkineet opiskelijat ovat korkeakoulun elitistisen ja kaupunkilaisen maineen houkuttelemia. Nimittäin Helsingin kauppakorkeakouluun vuonna 2003 hakeneista kaupunkilaisia oli 93 prosenttia, mihin perustuen se on kaikkein kaupunkilaisin yliopisto Suomessa (Nori 2011, 144). Elitismi-ilmiössä kyse voi olla koulutuksen tutkijoiden omien arvotusten tuottamasta todellisuudesta, jossa ihmiset ja ammatit jaetaan eriarvoisiin luokkiin ja jossa koulutuksen tutkijat luovat statushierarkioillaan oikeutuksen itselleen ja omalle työlleen, kuten Pajala ja Lempinen (2001, 57–58) huomauttavat.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, AINEISTO JA MENETELMÄT

6.1 Tutkimusasetelma

Tutkielmassa tarkastellaan korkeakouluopiskelun nivoutumista aikuisen elämänsäkuun. Tutkimus pyrkii selvittämään Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien aikuisopiskelijoiden kokemuksia päätoimisesta ja tutkintotoivoitteisesta opiskelusta, sen hyödyistä, haitoista ja merkityksestä elämänsäkulussa.

6.1.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Kohderyhmä kattaa Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevat henkilöt, jotka pääsääntöisesti ovat aloittaneet opintonsa vuosina 2007–2010 ja jotka tutkimushetkellä helmi-maaliskuussa 2011 olivat läsnäolevina opiskelijoina kauppakorkeakoulussa. Rajausta vuosille 2007–2010 selittää se, että maisteriohjelma on mitoitettu suoritettavaksi päätoimisesti opiskellen kahdessa vuodessa, vaikka maisteriohjelman opinto-oikeus on voimassa neljä vuotta. Näin ollen vuonna 2007 opintonsa aloittanut on saattanut valmistua vuonna 2009, mutta viimeistään vuonna 2011. Vuosien 2007–2010 valintakiintiöt ja valituiksi tulleiden määrät esitetään taulukossa 3.

Taulukko 3 Maisteritason suomenkielisten koulutusohjelmien valintakiintiöt ja koulutusohjelmiin valittujen määrät vuosina 2007–2010 (Aalto-yliopisto 2011a)

Koulutusohjelma	Valintakiintiöt					Valitut				
	2007	2008	2009	2010	Yht	2007	2008	2009	2010	Yht
Johtaminen	15	15	15	15	60	15	12	14	18	59
Kaupan strateginen johtaminen	15	15	10	8	48	7	7	10	8	32
Laskentatoimi	6	6	6		18	6	6	6		18
Logistiikka ja palvelutalous		4	10		14		2	3		5
Talouselämän viestintä	4	4	4	8	20	1	3	4	8	16
Yritysjuridiikka	4	4	7	7	22	2	4	7	7	20
Yhteensä	44	48	52	38	182	31	34	44	41	150

Kuten taulukosta 3 ilmenee, tarjottuja suomenkielisiä koulutusohjelmia oli edellä mainittuina vuosina kaikkiaan kuusi: Johtaminen, Kaupan strateginen johtaminen, Laskentatoimi, Logistiikka ja palvelutalous, Talouselämän viestintä sekä Yritysjuridiikka.

Vuonna 2010 Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa oli uusille opiskelijoille tarjolla neljä suomenkielistä maisteriohjelmää: Johtaminen, Kaupan strateginen johtaminen, Talouselämän viestintä ja Yritysjuridiikka. Suomenkielisiin maisteriohjelmiin valituksi tulleiden määrä on tilastoista laskettuna 150 opiskelijaa. Maisteriohjelmiin hyväksyttyjä opiskelijoita oli siis valintakiintiöissä ennakoitua vähemmän.

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opintotoimisto lähetti tämän tutkimuksen kyselylomakkeen 141 opiskelijalle, mistä voitaneen päätellä, että osa koulutusohjelmissa opiskelleista on valmistunut kahden vuoden tavoiteajassa. Toisaalta voi olla myös niin, että kaikki maisteriohjelmaan kyseisinä vuosina hyväksytyt eivät vastaanottaneet opiskelupaikkaa. Tämä asia ei kuitenkaan tilastoista selvinnyt.

6.1.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimusongelmana on Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijaprofiili. Profiili pyritään muodostamaan selvittämällä valikoitumista hahmottavia demografisia taustamuuttujia ja opiskelijoiden motivationaalisia orientaatioita eli perusteluita sille, miksi he hakeutuivat opiskelemaan maisteriohjelmaan ja miten opiskelun maisteriohjelmassa on koettu nivoutuvan omaan elämänkulkuun.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Minkälaiset henkilöt osallistuvat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin: minkälaisista taustoista maisteriohjelmiin tulevat aikuisopiskelijat ovat?
2. Miksi he osallistuvat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin?
3. Minkälainen kokemus aikuisena opiskeleminen maisteriohjelmassa on ollut: mitkä tekijät koettiin myönteisinä, mitkä tekijät kielteisinä koulutukseen haettaessa ja koulutuksen aikana?
4. Minkälainen maisteriohjelmaan osallistumisen merkitys on tulevaisuutta ajatellen: miten opiskelijat arvelevat valitsemassaan maisteriohjelmassa suoritettua tutkinnon vaikuttavan omaan elämänkulkuun?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitetään ketkä osallistuvat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin. Toisella ja kolmannella tutki-

muskysymyksellä kartoitetaan, miksi he osallistuvat maisteriohjelmiin ja mitä etuja ja vaikeuksia he opiskelussaan ovat tunnistaneet. Neljäs tutkimuskysymys hahmottaa kouluttautumisen roolia opiskelijan elämänculussa.

6.1.3 Tutkimuskysymysten operationalisointi

Tutkimuksen keskeiset käsitteet, niiden teoriapohja ja tutkimusongelman ratkaisua varten muodostetut tutkimuskysymykset sekä niiden sijoittuminen kyselylomakkeella esitetään kootusti taulukossa 4. Taulukosta näkyy myös tutkimustulosten sijainti raportissa.

Taulukko 4 Tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten suhde teoriaan

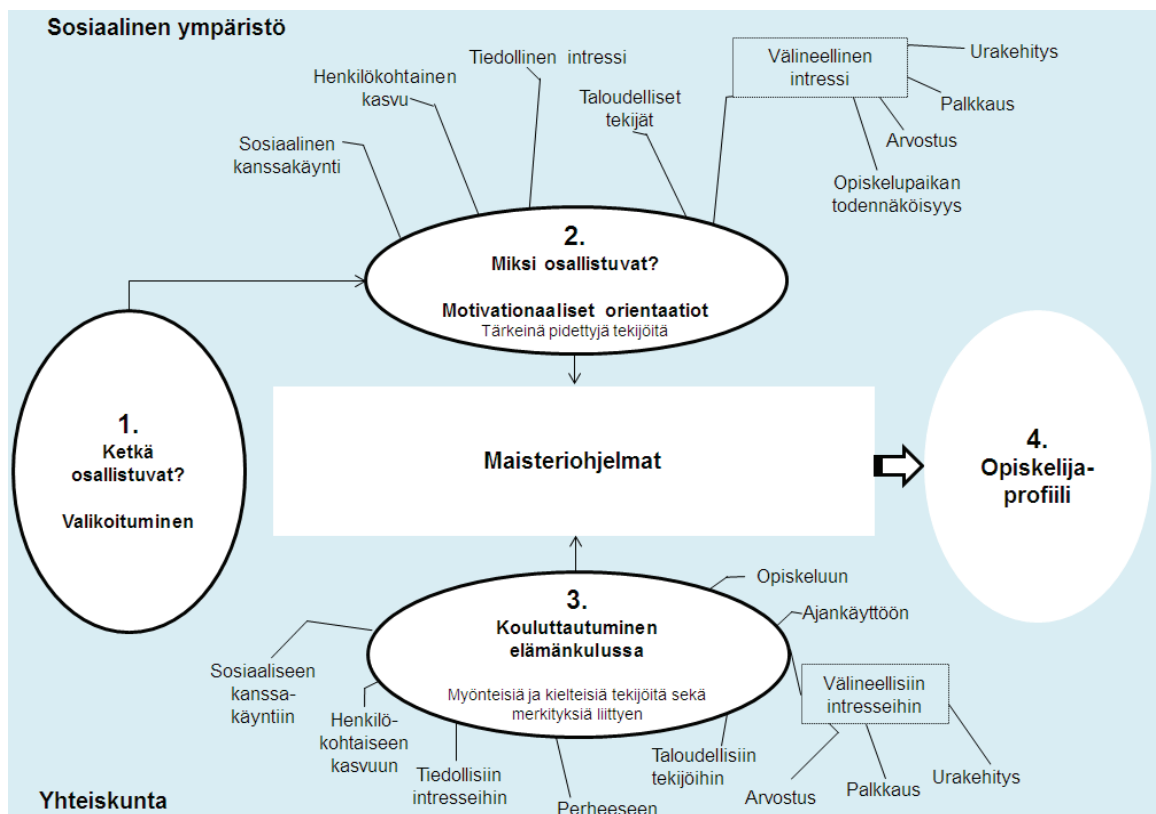
Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin osallistuvien opiskelijoiden profiili			
Kouluttautuminen elämänculussa			
Käsitteet	Sovellettava teoria	Tutkimuskysymykset (numerot kyselylomakkeella)	Tulokset raportissa
1. Valikoituminen	1. Kulttuuri-reproduktioteoria	1. Minkälaiset henkilöt osallistuvat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin: minkälaisista taustoista maisteriohjelmiin tulevat aikuisopiskelijat ovat? (1–24)	Luku 7.2
2. Motivationaaliset orientaatiot	2. Motivaatio	2. Miksi he osallistuvat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin? (25–26) 3. Minkälainen kokemus aikuisena opiskeleminen maisteriohjelmassa on ollut: mitkä tekijät koettiin myönteisinä, mitkä kielteisinä koulutukseen haettaessa ja koulutuksen aikana? (27–30)	Luku 7.3
3. Elämänculku	3. Elämäncvaihe	4. Minkälainen maisteriohjelmaan osallistumisen merkitys on tulevaisuutta ajatellen: miten opiskelijat arvelevat valitsemassaan maisteriohjelmassa suoritettun tutkinnon vaikuttavan omaan elämänculkuun? (31, 32, 34)	Luku 7.4

Hahmotellessani tutkimusongelman ja teorian yhteyksiä kyselylomakkeen laatimista varten, muodostin kaksi eri kyselylomaketta. Toisessa lomakkeessa väittämät oli järjestetty teorioittain. Varsinaisessa Webropol-lomakkeessa väittämät sekoitettiin, jotta edellinen väite ei ohjaisi seuraavan väitteen vastausvalintaa. Kyselylomake ja tutkimuskysymysten operationalisointi on esitetty liitteessä 3.

6.1.4 Tutkimuksen viitekehys

Maisteriohjelmissa opiskelevilla on maisteriohjelmien valintaperusteista johtuen jo aiempi, vähintään alemman korkeakoulutason tutkinto. Tässä tutkimuksessa heidät luokitellaan aikuisopiskelijoiksi maisteriohjelman opinto-oikeuden perusteella. Edellä mainituista tekijöistä seuraa, että he ovat iältään yleisimmin 25-vuotiaita tai sitä vanhempia. Lähtökohtaisesti kyse on päätoimisesta kokopäiväisestä opiskelusta, johon koulutusohjelmat on mitoitettu.

Kuviossa 5 esitetty tutkimuksen viitekehys voidaan Nurmea (1995, 4) mukailleen tiivistää kysymykseen Mitkä ovat maisteriohjelmassa aikuisopiskelijana suoritettavan ylemmän korkeakoulututkinnon odotetut edut ja vaikeudet ja toisaalta opiskelusta aikuisopiskelijalle koituvat hyödyt ja aiheutuvat haitat?



Kuvio 5 Tutkimuksen viitekehys

Tutkielman teoreettisena taustana käytetään Bourdieun kulttuuripainotteisen reproduktioteorian lisäksi motivaatio- ja elämänvaiheteorioita. Reproduktioteoria (1.) taustoittaa valikoitumista ja motivaatioteoria (2.) auttaa hahmottamaan niitä tekijöitä, joiden vuoksi henkilöt hakeutuivat opiskelemaan maisteriohjelmiin. Elämänvaiheteoriat (3.) ovat apuna sijoitettaessa opiskelua ja opiskelulle annettuja merkityksiä yksilön elämäncul-

kuun. Tutkimuksen tuloksena (4.) on Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijaprofiili.

6.2 Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmät

6.2.1 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun Webropol-lomakekyselyn avulla. Kyselylomakkeessa oli kolme osiota (liite 3): opiskelijoiden taustoja kartoittava demografiset tiedot -osio (kysymykset 1–24), motivaatiotekijöitä kartoittava motivaatio-naaliset orientaatiot -osio (kysymykset 25–26), opinnoista odotettuja hyötyjä ja haittoja selvittävä kokemusten arviointi -osio (kysymykset 27–30) sekä opintojen sijoittumista elämäntulkkuun hahmottava -osio (kysymykset 31–34). Kyselylomake sisälsi monivalintakysymyksiä (1–24), Likert-asteikollisia kysymyksiä (25–30) ja avoimia kysymyksiä (31–34). Kysely kohdennettiin niihin suomenkielisiin maisteriohjelmiin, joita on tarjottu vain ja ainoastaan maisteritasolla ja joihin on ollut erillisvalinta. Tutkimus toteutettiin helmi-maaliskuussa 2011.

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opintotoimiston välityksellä opiskelijoille lähetettiin sähköpostiviesti, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja annettiin vastausohjeet sekä tutkijan yhteystiedot (liite 2). Sähköpostiviestissä oli linkki kyselyyn. Sähköpostin vastaanottajina olivat tutkimushetkellä suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevat, erillisvalinnalla valitut ja läsnäoleviksi kevätlukukaudella 2011 ilmoittautuneet 141 opiskelijaa. Kysely lähetettiin perjantaina 4.2.2011 ja oli vastaajille avoinna 10 päivää, jolloin kyselyyn vastasi 32 opiskelijaa. Lähetysteknisistä syistä tutkimuksen kohde-ryhmälle lähetettiin vain yksi muistutuskirje tiistaina 22.2.2011 (liite 4). Tällä toisella kierroksella kysely oli avoinna 11 päivää, jolloin vastauksia tuli 13. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 45 opiskelijaa, joten kyselyn vastausprosentiksi tuli 31,9. Vastausaktiivisuutta pyrittiin lisäämään lahjakorttiarvonnalla. Koska varsinainen kysely tehtiin anonymisti, vastaajien tuli erikseen ilmoittautua arvontaan lähettämällä yhteystiedot sähköpostiviestillä tutkijalle. Näitä viestejä tuli kaikkiaan 16.

Tarkoituksena oli tarvittaessa täydentää kyselyä haastatteluilla. Haastateltavaksi ilmoittautui viisi naisopiskelijaa. Haastatteluista kuitenkin tässä vaiheessa luovuttiin, sillä kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin oli vastattu aktiivisesti ja useassa vastauksessa oli laajasti pohdittu opiskelun roolia omassa elämäntulkussa.

6.2.2 *Mittarina kyselylomake*

Lomakkeella toteutettavan kyselyn tärkein kriteeri Vallin (2002, 534, 537) mukaan on kysymysten yksiselitteisyys. Onnistuminen kysymysten laadinnassa tuottaa laadukasta aineistoa. Kysymysten sanamuodon lisäksi aineiston laatuun vaikuttaa kyselylomakkeen tekninen toteutus. Sähköisellä Webropol-kyselyllä voi esimerkiksi ratkaista kyselylomakkeella esitettävien monivalintakysymysten tyypillisimmän ongelman. Sähköinen kyselylomake voidaan suunnitella niin, että vastaaja pakotetaan valitsemaan vain yksi vaihtoehto annetuista ja estää häntä valitsemasta useita vastausvaihtoehtoja yhtä aikaa, mikä on yleisin syy lomakekyselyillä kerätyn tiedon huonoon laatuun. Kyselylomakkeen huolellinen suunnittelu vie aikaa, jota vaatii myös lomakkeen esitestaus mahdollisimman aidossa ympäristössä ennen varsinaista kyselyä. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen esitestasivat kasvatustieteen maisterintutkintoa Turun yliopistossa suorittavat opiskelijat, joten esitestaus ei tapahtunut tutkimusta vastaavassa ympäristössä⁷. Jotta esitestausympäristö olisi ollut aito, kysely olisi pitänyt suunnata esimerkiksi Turun kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijoille. Aikataulusyistä näin ei kuitenkaan tehty.

Aineiston mittarina olleessa kolmiosaisessa kyselylomakkeessa oli kaikkiaan 24 taustamuuttujaa ja 92 neliportaista Likert-väittämää sekä neljä avointa kysymystä (liite 3). Kyselylomakkeen ensimmäisen osan kysymykset selvittivät opiskelijoiden taustoja ja kulttuuripääoman roolia opiskelijaksi valikoitumisessa. Koska tutkimuksessa yhtenä näkökulmana oli tarkastella elitismia kauppakorkeakoulun opiskelijoiden keskuudessa, kysyttiin opiskelijoiden bruttotuloja (kysymys 24). Vastaajien taustoja selvittäviä kysymyksiä demografisista tekijöistä oli kaikkiaan 24. Kysymykset pohjautuivat kulttuuri-reproduktiot teoriaan ja tässä tutkielmassa esiteltiin aikaisempiin aikuiskoulutukseen osallistumista selvittäneisiin tutkimuksiin.

Kyselylomakkeen toisessa osassa selvitettiin opiskelijoiden motivationaalisia orientaatioita. Motivationaalista suuntautuneisuutta tarkasteltiin tutkittavien antamina merkityksinä seuraaville osa-alueille: sosiaalinen kanssakäynti, henkilökohtainen kasvu, opintoihin kohdistettu tiedollinen ja välineellinen intressi sekä lähinnä opiskeluaikaisen

⁷ Kyselylomake esitestattiin sähköpostitse Turun yliopiston kasvatustieteen pro gradu -ryhmäläisille 9.1.2011 lähetetyllä viestillä, jossa oli linkki kyselyyn. Saatujen kommenttien perusteella muokattu kysely lähetettiin uudelleen 10.1.2011. Palaute kyselystä käsiteltiin kritiikki-istunnossa 14.1.2011, jonka jälkeen vielä muokattiin kyselylomakkeen vastausvaihtoehtoja ja muutettiin joidenkin kysymysten järjestystä.

toimeentulon näkökulmasta taloudelliset tekijät. Motivationaalisia orientaatioita kartoitettavia kysymyksiä oli neljä, joista ensimmäinen eli kysymys numero 25 ”Liittyen valitsemaasi maisteriohjelmaan, kuinka tärkeiksi koet seuraavat asiat omalla kohdallasi?” koostui 27 väittämästä. Asteikko oli 4-osainen Likert-asteikko, jossa 1=ei tärkeä, 2=melko tärkeä, 3=tärkeä ja 4=hyvin tärkeä. Väittämiin vastattiin valitsemalla neljästä vaihtoehdosta parhaiten omia tuntemuksia kuvaava. Peruste neliportaisen asteikon käyttöön oli se, että vastaajat pakotettiin ottamaan kantaa jompaan kumpaan suuntaan, kun neutraalia keskittien vastausta tai en osaa sanoa -vastausta ei annettu vaihtoehtoksi. Toinen osion kysymys numero 26 ”Muu tärkeäksi kokemasi asia?” antoi mahdollisuuden esittää edellisten väittämien lisäksi jonkin muun tärkeänä pidetyn asian ja arvottaa sen edellä mainitulla asteikolla. Muissa osion kysymyksissä kiinnostuksen kohteena oli se, miten tutkittavat tunnistavat ja arvioivat opiskelun etuja ja haittoja omassa senhetkessä elämäntilanteessaan ja omaan kokemukseensa pohjautuen. Kysymys 27 ”Arvioi, miten seuraavat asiat ovat omalla kohdallasi vaikuttaneet maisteriohjelmaan hakeutumiseen?” samoin kuin kysymys 29 ”Arvioi seuraavien tekijöiden vaikutusta elämäntilanteessasi?” koostuivat 31 väittämästä. Arviointi tapahtui neliportaisella Education Participation Scale -mittarissa käytetyllä Likert-asteikolla 1=ei vaikutusta, 2=vähän vaikutusta, 3=melko suuri vaikutus ja 4=suuri vaikutus. Lisäksi kysymykset 28 ja 30 ”Muu vaikuttanut tekijä?” antoivat vastaajan tarkentaa, oliko jokin muu tekijä vaikuttamassa vastaajan ratkaisuun. Kysymysten laadinnassa hyödynnettiin aikaisempia esiteltyjä tutkimuksia ja motivationaalisia orientaatioita valottavia motiiviteorioita.

Kolmannessa osassa selvitettiin kouluttautumisen myönteisimpiä (avoin kysymys 31) ja kielteisimpiä (avoin kysymys 32) tekijöitä ja mahdollisuudet käytännössä osallistua koulutukseen (avoin kysymys 33). Lisäksi avoin kysymys 34 kartoitti aikuisopiskelun merkitystä vastaajan elämänsäkulussa. Avoimilla kysymyksillä tarkennettiin valintakysymysten vastauksia ja pyrittiin sitomaan myönteiset ja kielteiset kokemukset opiskelusta ja opiskelumahdollisuuksista laajempaan kokonaisuuteen. Näiden kysymysten laadintaa ohjasivat elämänvaihteoriat ja esitellyt aikaisemmat tutkimukset.

Kyselylomakkeen kysymykset olivat sikäli yleisiä, että ne voidaan lähes sellaisinaan esittää maisteriohjelmien opiskelijoille missä tahansa kontekstissa. Toistamalla tekstissä Helsingin kauppakorkeakoulun nimeä pyrittiin vastaukset ohjaamaan tutkielman kontekstiin niin, että vastaaja keskittyy ajattelemaan asiaa omasta tilanteestaan käsin ja suuntaa ajatuksia opiskelijan omaan opiskelupaikkaan.

6.2.3 *Mittarin reliabiliteetti ja validiteetti*

Reliabiliteetti, luotettavuus, liitetään yleensä kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen. Käsitteellä tarkoitetaan tutkimusmenetelmän ja käytettyjen mittareiden kykyä saavuttaa tarkoitettuja tuloksia, jotka ovat pysyviä ja toistettavia sekä ei-sattumanvaraisia. Validiteetilla eli pätevyydellä puolestaan tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sillä on ollut tarkoitus mitata. (Nummenmaa 2009, 346.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pohdittavaksi tulee se, onko kyselylomake laadittu niin, että sillä on mahdollista saavuttaa tutkimuksen tarkoitus ja pystytäänkö kyselylomakkeen avulla mittaamaan tutkimuksessa tavoiteltuja asioita. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa vastaajien taustoja kartoittavat monivalintakysymykset olivat lomakkeen alussa ja tarkempaa pohdintaa vaativat avoimet kysymykset lomakkeen lopussa. Tähän käytäntöön ohjaavat esimerkiksi Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005, 192). Vastaajat ovat kuitenkin yksilöitä eikä kysymyksiä pystyne laatimaan niin yksiselitteisesti, että kaikki vastaajat ymmärtäisivät ne täsmälleen samalla tavalla. Lisäksi kyselyihin saadut vastaukset ovat tilannekohtaisia ja vaihtelevat eri hetkellä vastaajien kulloisenkin elämäntilanteen mukaan.

Vastaajien demografisia taustatekijöitä kartoittaneet kysymykset 1–24 vaihtoehtoihin tuntuivat vastausten perusteella olleen melko yksiselitteisiä. Lomakkeen täyttämässä ongelmana oli virheellisessä muodossa ollut kysymys numero kahdeksan ”Ylin koulutuksesi ja koulutusala”. Kysymys sisälsi kaksi kysymystä, ylin koulutus sekä koulutusala. Koska vastausvaihtoehdot olivat annettuina, ei vastaaja pystynyt kertomaan koulutusalaan. Tältä osin tutkimuksen tulokset jäivät puutteellisiksi.

Kysymyksissä 25–30 neliportainen Likert-asteikko näytti toimivan odotetusti ja pakotti vastaajat valitsemaan tutkijalle helpommin tulkittavissa olevan painotuksen. Lomakkeen laadinnassa tapahtunut asteikon järjestyksen kääntyminen saattoi kuitenkin aiheuttaa sekaannusta. Kysymysten 25–26 asteikko 4, 3, 2, 1 oli kysymyksissä 27–30 järjestyksessä 1, 2, 3, 4. Vaikka asteikon valintojen järjestys muuttui, niiden painotus ei muuttunut, vaan kaikissa pienempi numero kertoi mitattua ominaisuutta olevan vähemmän ja suurempi numero vastaavasti enemmän eli vaihtoehto 1 oli järjestyksestä riippumatta ”ei tärkeä”/”ei vaikutusta”. Kysymysten 25–26 vastausten analysointi kysymysten 27–30 vastauksiin osoitti epäjohdonmukaisuutta, joten aineistoa analysoitaessa kysymysten 25–26 asteikko käännettiin.

Kysymysten yksiselitteisyyttä ajatellen vastaajalle jää usein tulkinnanvaraa siinä, mitä tutkija oikein on tarkoittanut. Esimerkiksi lomakkeella ollut syntymävuosi on asia,

jonka kaikki ymmärtävät samoin. Sen sijaan avoin kysymys 33 ”Miten kuvailisit mahdollisuuksia suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana?” ei täyttänyt yksiselitteisen kysymyksen kriteeriä, sillä vastaajat olivat hämmentyneitä siitä, tarkoitettiinko tässä henkilökohtaista ”minun omalla kohdallani” -mahdollisuutta vai yleistä ”ketä tahansa koskevaa” -mahdollisuutta. Kysymyksessä tarkoitettiin yleistä mahdollisuutta. Lisäksi kysymyksessä käytetty aikuisopiskelija-käsite sai kuusi vastaajaa toteamaan, että he eivät koe olevansa aikuisopiskelijoita. Kyselylomakkeella olisi pitänyt erikseen määritellä, mitä tässä yhteydessä tarkoitetaan aikuisopiskelijalla. Myöskään sähköpostitse lähetetyn kyselylomakkeen saatekirjeistä ei käynyt ilmi, mitä aikuisopiskelija-käsitteellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Tämä olikin tutkimusprosessin selvin puute.

Paperilla jaettavissa kyselylomakkeissa jää usein liian vähän tilaa avoimille kysymyksille, mikä pakottaa vastaajat rajoittamaan vastauksiaan. Webropol-kyselylomakkeessa kiinnitin erityistä huomiota siihen, että avointen kysymysten vastaustila riittää pitkiin vastauksiin, joita enemmistö vastanneista suosikin. Kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin kirjoitetut vastaukset olivat laajoja ja selvästi vastaajan elämäntilanteesta kumpuavia. Vastaukset osoittivat siten Hirsjärven ym. (2005, 190) korostamia vastaajien tärkeinä pitämiä asioita ja kysyttyyn asiaan liittyvien vastaajien tunteiden voimakkuutta. Hirsjärvi ym. toteavat, että avoimet vastaukset antavat tutkijalle mahdollisuuden tunnistaa vastaajan motivaatioon liittyviä tekijöitä ja hänen vastaustensa viitekehystä. Tutkijan ammattitaitoa osoittaa se, miten hän osaa hyödyntää mahdollisuutta; miten hän analysoi avoimia vastauksia ja minkälaisiin tulkintoihin hän analyysiinsa perustuen päätyy.

Edellä kuvatuista poikkeamista huolimatta kyselylomakkeella oli mahdollista selvittää tutkimuksen tarkoituksena ollut opiskelijaprofiili ja sillä pystyttiin mittaamaan tutkimuksessa tavoiteltuja asioita. Kyselylomakkeen käyttökelpoisuutta tarkoitukseensa osoittavat ja tarkentavat seuraavassa luvussa esiteltävä aineiston käsittely ja valitut analysointimenetelmät.

6.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Opiskelijoiden taustatietoja kartoittavat kysymykset 1–24 analysoitiin SPSS-ohjelmalla (versio 19). Webropolista aineisto siirrettiin SPSS-ohjelmaan, jossa aineistoon lisättiin käsittelyä ja tarkistuksia helpottamaan uutena kenttänä vastaajien tunniste (ID). Tunnisteessa oli kirjain H (henkilö) ja juokseva järjestysnumero 1–45. Koska useimmat kyse-

lyn tämän osion muuttujista olivat kategorisia ja kun vastaajia oli vain 45, aineiston kuvaamisessa käytettiin ristiintaulukointia (liite 5).

Syntymävuosi-muuttuja luokiteltiin sekä vastaajien anonymiteetin suojaamiseksi että aineiston tiivistämiseksi. Muuttujasta muodostettiin neljä luokkaa tavoitteena vertailla maisteriohjelmissa opiskelevien sijoittumista aiempien osallistumistutkimusten ikäluokkiin. Muodostetut luokat olivat vuonna 1969 tai ennen syntyneet, 1970–1976, 1977–1981 ja vuosina 1982–1988 syntyneet. Äidin ja isän ammatti kysyttiin lomakkeella ilman luokittelua ja muutettiin tietojen sisäänsyöttövaiheessa Tilastokeskuksen (2005) sosioekonomisen aseman luokituksen pääluokkien mukaiseksi. Pääluokitukseen perustuen maanviljelijät sisällytettiin yrittäjiin ja työttömät sekä kotiäidit luokkaan muut. Kysymykseen numero 20 Matka kotipaikkakunnalta opiskelupaikkakunnalle saatujen vastausten vaihteluväli oli 0–650 kilometriä. Vastaukset luokiteltiin viiteen luokkaan sen selvittämiseksi, olivatko opiskelijat lähialueelta. Tutkielman ennakko-oletuksena oli Norin (2011, 149) tutkimuksessa saatu tulos, että opiskelijat tulevat Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluun lähialueelta. Lisäksi kysymys numero 24 Bruttotulot kuukaudesta luokiteltiin neljään tuloluokkaan: alle 2000 euroa, 2000–2999 euroa, 3000–3999 euroa ja 4000 euroa tai enemmän.

Seuraavaksi SPSS-ohjelmalla analysoitiin kysymykset numero 25, 26, 27, 28, 29 ja 30. Kysymysten 25–26 asteikko muunnettiin vastaamaan kysymysten 27–30 asteikkoa. Muunnoksen jälkeen kysymysten 25–26, 27–28 ja 29–30 vastaukset ryhmiteltiin tutkimuksen teoreettiseen taustaan perustuen sosiaaliseen kanssakäyntiin, henkilökohtaiseen kasvuun, tiedolliseen intressiin ja välineelliseen intressiin sekä taloudellisiin tekijöihin. Tarkastelu tiivistyi lopulta kahteen tekijään, jotka nimesin Välineelliset intressit ja Tiedolliset intressit (liite 6). Välineelliset intressit sisältävät verkostoitumisen näkökulmasta sosiaalisen kanssakäynnin, taloudelliset tekijät että urakehityksen, palkkauksen ja arvostuksen. Opintojen sisältöarvoa painottavat tiedolliset intressit puolestaan sisältävät myös yksilön elämänhallintaan vaikuttavan henkilökohtaisen kasvun. Tiedollisten ja välineellisten intressien sisällä opiskelusta koettuja hyötyjä ja haittoja tarkasteltiin analyysivaiheessa myös ryhmiteltynä edelleen kahdeksaan ryhmään: henkilökohtainen kasvu, tiedollinen intressi, välineellinen intressi, sosiaalinen kanssakäynti, taloudelliset tekijät, perhesyyt sekä opiskeluun ja ajankäyttöön liittyvät syyt. SPSS-ohjelmasta tulokset siirrettiin Excel-taulukkolaskentaohjelmaan ja esitetään tutkielmassa sekä SPSS- että Excel-grafiikkana.

Tiedolliset ja välineelliset intressit -mittarin reliabiliteettia arvioitiin mittarin sisäisen homogeenisuuden avulla. Mittariin sisällytetyistä muuttujista otettiin tarkasteluun Cronbachin alfa-kerroin (liite 6). Kysymyksen 25 Välineelliset intressit -mittariin sisältyi 19 muuttujaa ja kertoimen arvo oli .823, Tiedolliset intressit -mittarin 8 muuttujan osalta .754. Kysymyksessä 27 kertoimen arvo oli Välineelliset intressit -mittarin 22 muuttujan kohdalla .859 ja Tiedolliset intressit -mittarin 9 muuttujan kohdalla .869 sekä kysymyksessä 29 Välineelliset intressit -mittarin 21 muuttujan kohdalla .843 ja Tiedolliset intressit -mittarin 10 muuttujan kohdalla .714. Mitä lähempänä kertoimen arvo on ykköstä, sitä reliabelimpi mittari on. Mittareihin mukaan otetut muuttujat olivat siten keskenään riittävän yhdenmukaisia ja osoittivat kyselylomakkeen väittämien mittaavan samantyyppisiä asioita. Kysymyksiin 25–30 saatujen vastausten prosentuaalinen jakaumataulukko on esitetty liitteessä 7.

Kyselylomakkeen neljä viimeistä kysymystä (numerot 31–34) olivat avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat kirjoittivat melko pitkiäkin pohdintojaan. Avointen kysymysten vastausten analysointiin käytin kvalitatiivisen tutkimusotteen teemoittelua (liite 8), jolla on tarkoitus ”nostaa aineistosta esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja”, kuten Eskola ja Suoranta kuvaavat teemoittelun käyttöä analyysimenetelmänä (2005, 174).

Teemoittelu perustui tutkimukseen valittuun teoriataustaan, joka kyselylomaketta luotaessa ohjasi myös avointen kysymysten muotoilua. Kuitenkin analyysitilanteessa pyrin siinä mielessä aineistolähtöisyyteen, että ensin etsin tekstistä teemoja, joista vastaajat kertoivat vastauksissaan. Esimerkiksi H38 piti myönteisimpinä asiana (kysymys 31) sitä, että ”Paljon ystäviä haki samaan kouluun”. Mielestäni vastaus kertoi sosiaalisuudesta, yhteenkuuluvuudesta ja verkostosta. Teemoittelun analyysiyksikkönä pidin ajatuksellista kokonaisuutta, kuten edellä oleva esimerkki osoittaa. Luin vastauksia useaan kertaan ja kokosin löytämäni ja karkeasti nimeämäni teemat taulukkoon. Kun kaikki vastaukset olivat teemoittain jaoteltuna taulukossa, jatkoin vastausten tulkintaa tarkemmalle tasolle pohtien mitä vastaajien valitsemat vastausvaihtoehdot ilmentävät. Tässä vaiheessa aloin peilata aineistoa tutkielman teoriapohjaan. Edellä esitetyn esimerkin teemoittelin kuuluvaksi Sosiaalinen kanssakäynti -teemaan. Näin taulukossa olevat teemat tarkentuivat, osa vaihtoi paikkaa, osa muuttui ja osa poistui kokonaan. Lopuksi ryhmittelin jäljelle jääneet teemat teoriataustan mukaan. Vaikka tutkielman teoriapohja ohjasi avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten teemoittelua ja tulkintaa, ja vaikka pyrin objektiivisuuteen, olen tietoinen siitä, että tekemissäni tulkinnoissa on väistämättä mukana subjektiviteettia. Teemoitteluanalyysin tulokset esitetään liitteessä 8.

7 SUOMENKIELISTEN MAISTERIOHJELMIEN OPISKELIJAPROFIILI

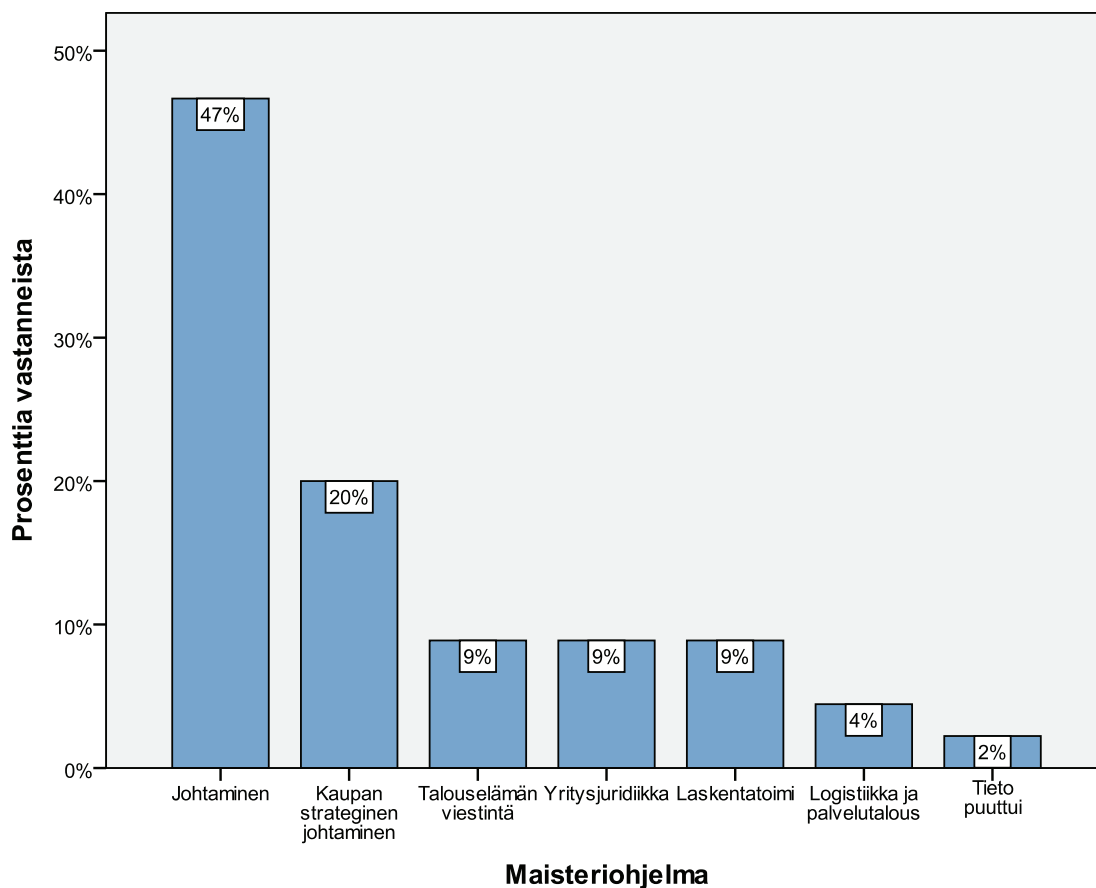
7.1 Tutkimuksessa mukana olleet maisteriohjelmat

Maisteriohjelmien tavoitesuoritus aika on kaksi vuotta ja opinto-oikeus kaikkiaan neljä vuotta. Tässä tutkielmassa mukana olevat Helsingin kauppakorkeakoulun suomenkieliset maisteriohjelmat on perustettu ennen 1.8.2005. Aalto-yliopiston (2011a) tilastojen mukaan maisteriohjelmista Johtaminen ja Yritysjuridiikka ovat olleet koulutustarjonnassa näillä nimillä vuodesta 2005, Kaupan strateginen johtaminen vuodesta 2010 (ennen nimellä Kauppa) ja Talouselämän viestintä vuodesta 2008 (aiemmin nimellä Suomen kieli ja talouselämän viestintä). Vastaajissa oli lisäksi opiskelijoita Laskentatoimen sekä Logistiikka ja palvelutalous -maisteriohjelmista, joita näillä nimillä on tarjottu vuodesta 2005 vuoteen 2009 (taulukko 5). Vastaajista yksi ei ollut ilmoittanut maisteriohjelmaa, jossa opiskelee.

Taulukko 5 Kyselyyn vastanneiden keski-ikä maisteriohjelmittain

Maisteriohjelma	Vastanneiden ikä keskimäärin	Naisia	Miehiä	Yhteensä
Johtaminen	30	17	4	21
Kaupan strateginen johtaminen	27	7	2	9
Talouselämän viestintä	29	4	-	4
Yritysjuridiikka	37	3	1	4
Laskentatoimi	28	2	2	4
Logistiikka ja palvelutalous	29	-	2	2
Tieto puuttui		-	1	1
Yhteensä		33	12	45

Vastaajien keskimääräisen iän mukaan tarkastellen nuorimmat opiskelijat olivat Kaupan strateginen johtaminen -maisteriohjelmassa, jossa opiskelijoiden keski-ikä oli 27 vuotta. Vanhimmat opiskelijat olivat Yritysjuridiikka-maisteriohjelmassa, jossa keski-ikä oli 37 vuotta. Kuviossa 6 esitetään vastaajien prosentuaalinen jakautuminen maisteriohjelmittain.



Kuvio 6 Vastaajien jakautuminen maisteriohjelmittain

Kyselyyn vastanneiden enemmistö (47 %) opiskeli Johtaminen-maisteriohjelmassa, joka tulosten perusteella (ks. taulukko 5) näyttää olevan erityisesti naisopiskelijoiden suosima. Näin myös Kaupan strateginen johtaminen, jossa vastanneista opiskeli 20 prosenttia. Maisteriohjelmissa Talouselämän viestintä, Yritysjuridiikka ja Laskentatoimi opiskeli 9 prosenttia vastanneista ja Logistiikka ja palvelutalous -ohjelmassa 4 prosenttia vastanneista.

7.2 Maisteriohjelmissa opiskelevien taustat

Tutkielman ensimmäinen tutkimuskysymys koski opiskelijoiden koulutukseen valikoitumiseen liittyviä tekijöitä. Minkälaiset henkilöt osallistuvat Aalto-yliopiston kauppa- korkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin: minkälaisista taustoista maisteriohjelmiin tulevat aikuisopiskelijat ovat?

Tutkimuksessa saatuja tuloksia tarkasteltiin taustamuuttujien osalta etupäässä ristiin- taulukoinnin avulla (liite 5). Tuloksinassa käytettiin prosenttiosuuksia. Prosenttiosuudet

kuvaavat aineiston jakaumia kunkin tarkasteltavan ryhmän suhteellisina osuuksina, esimerkiksi sukupuoli-muuttujan tai maisteriohjelman-muuttujan suhteen. Frekvenssien vertailu ei ollut tarkoituksenmukaista, koska ryhmien otoskoot olivat suhteellisen pieniä. Tähän asiaan Tähtinen ja Isoaho (2001, 70) kehottavat aineistoa tulkittaessa kiinnittämään huomiota.

7.2.1 Ikä, sukupuoli ja perhesuhteet

Opiskelijaprofiili-kyselyyn vastasi 45 henkilöä, joista naisia oli 73 prosenttia (33 henkilöä) ja miehiä 27 prosenttia (12 henkilöä). Aineistossa syntymävuoden moodi ja mediaani oli vuosi 1983, joka oli seitsemän vastaajan syntymävuosi. Tutkimusajankohtana nämä henkilöt olivat siis 27-vuotiaita. Taulukkoon 6 vastaajien ikä on luokiteltu Levinsonin elämänhallintateorian aikuisiän kehitystehtäviä mukaillen.

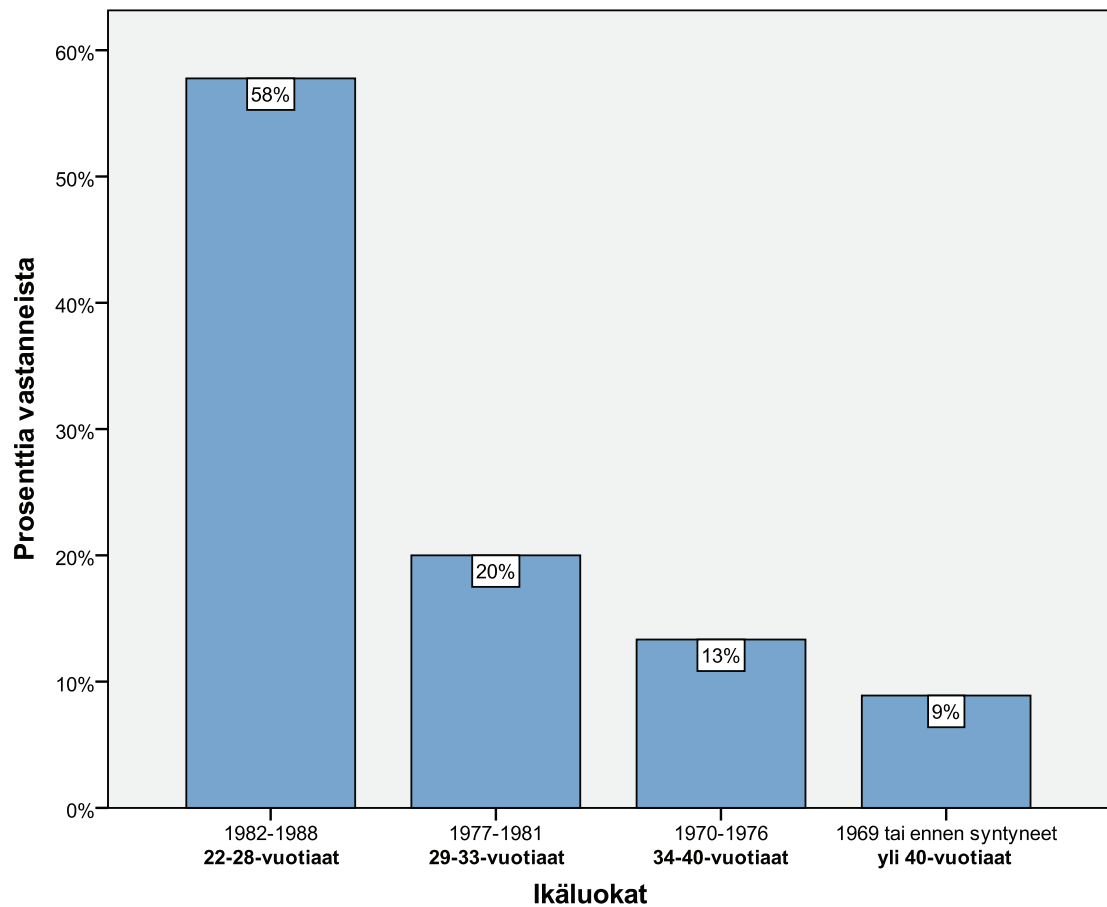
Taulukko 6 Nais- ja miesvastaajien luokiteltu ikä

Ikä	F	%	Kumulatiivinen%	Naisia	Miehiä	Yhteensä	Naisia	Miehiä
22–28 vuotiaat	26	58,0	58,0	18	8	26	55 %	67 %
29–33 vuotiaat	9	20,0	78,0	6	3	9	18 %	25 %
34–40 vuotiaat	6	13,0	91,0	5	1	6	15 %	8 %
yli 40 vuotiaat	4	9,0	100,0	4		4	12 %	
Yhteensä	45	100,0		33	12	45	100,0	100,0

Keskimäärin kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat iältään 30 vuotiaita, mikä oli sukupuolittain tarkastellen myös naisten iän keskiarvo. Miesten iän keskiarvo oli 28 vuotta. Kuten taulukosta 6 ilmenee, pääosa vastanneista oli alle 30-vuotiaita.

Tarkasteltaessa vastaajien ikää Levinsonin elämänhallintateorian kehitysjaksojen mukaan (kuvio 7), nähdään vastaajien sijoittuminen varhaisen aikuisuuden kauteen, joka kattaa ikävuodet 17–45. Enemmistö vastanneista (58 %) on 22–28-vuotiaita ja jo siirtynyt elämässään nuoruudesta (17–22-vuotiaat) varhaisen aikuisuuden kauteen, jossa tehtävänä on tulevaisuutta suuntaavien valintojen tekeminen. Tällaisia tehtäviä ovat muun muassa itsenäistyminen, ammatin ja elämäntyylin valinta ja mahdollinen perheellistyminen. Vastanneista 20 prosenttia on 30 ikävuoden siirtymässä (29–33-vuotiaat), jossa aiemmin tehtyjä valintoja usein pyritään uudelleenarvioimaan ja mahdollisuuksien mukaan tehdään korjaavia toimenpiteitä. Varhaisen aikuisuuden vaihetta (34–40-vuotiaat) on päättämässä 13 prosenttia ja 9 prosenttia on siirtymässä keski-iän vaiheeseen (41–45-vuotiaat). Varhaisen aikuisuuden vaiheessa kehitystehtävänä on vahvistaa

aiemmissa vaiheissa tehtyjen valintojen mukaista elämäntulon rakennetta, kun keski-
iän kehitysvaiheessa tärkein tehtävä on hyväksyä oma ikääntyminen.



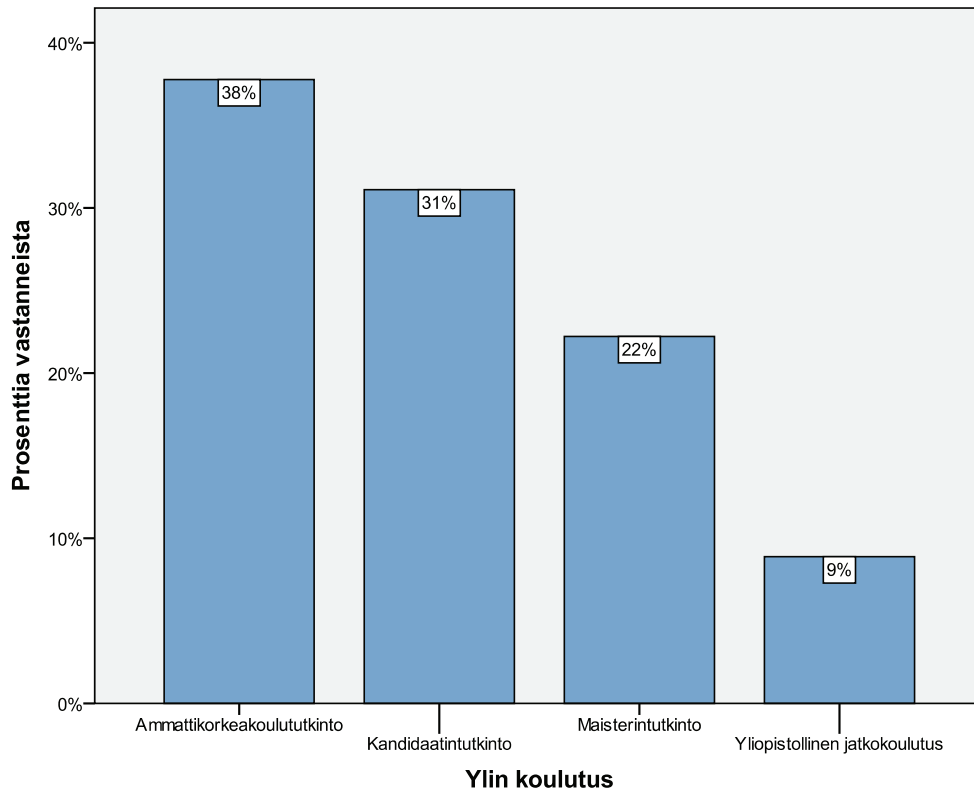
Kuvio 7 Vastaajien prosentuaalinen ikäjakauma sijoitettuna Levinsonin elämänvaiheteorian kehitysjaksoihin

Toisin kuin Levinson, en sijoittanut ikävuosia päällekkäisiin vaiheisiin vaan jaottelin kunkin ikäluokan alkamaan edeltävän vaiheen jälkeen. Tällöin jokainen vastannut on mukana vain yhdessä ikäluokassa, mikä tässä tutkielmassa auttaa välttämään tulosten väärintulkintaa. On tietysti selvää, että siirtymät tapahtuvat vähitellen, mikä oikeuttaa Levinsonin esittämän kehitysjaksojen päällekkäisyyden.

Perheellisiä vastaajista oli 13 prosenttia, mikä tukee aiempien tutkimusten (esim. Moore 2000) tuloksia siitä, että perheen perustaminen on siirtynyt yhä myöhemmälle iälle. Perheellisten lapset olivat pääsääntöisesti 1–3-vuotiaita. Kyselyyn vastanneista lapsettomia avio-/avopareja oli 42 prosenttia ja yksinasuvia 38 prosenttia.

7.2.2 Oma koulutustausta ja maisteriopinnot

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevilla kyselyyn vastanneilla oli kaikilla pohjakoulutuksena ylioppilastutkinto. Vastaajien oma ylin koulutus (kuvio 8) oli yleisimmin ammattikorkeakoulututkinto (38 %), toiseksi yleisin oli kandidaatintutkinto (31 %).



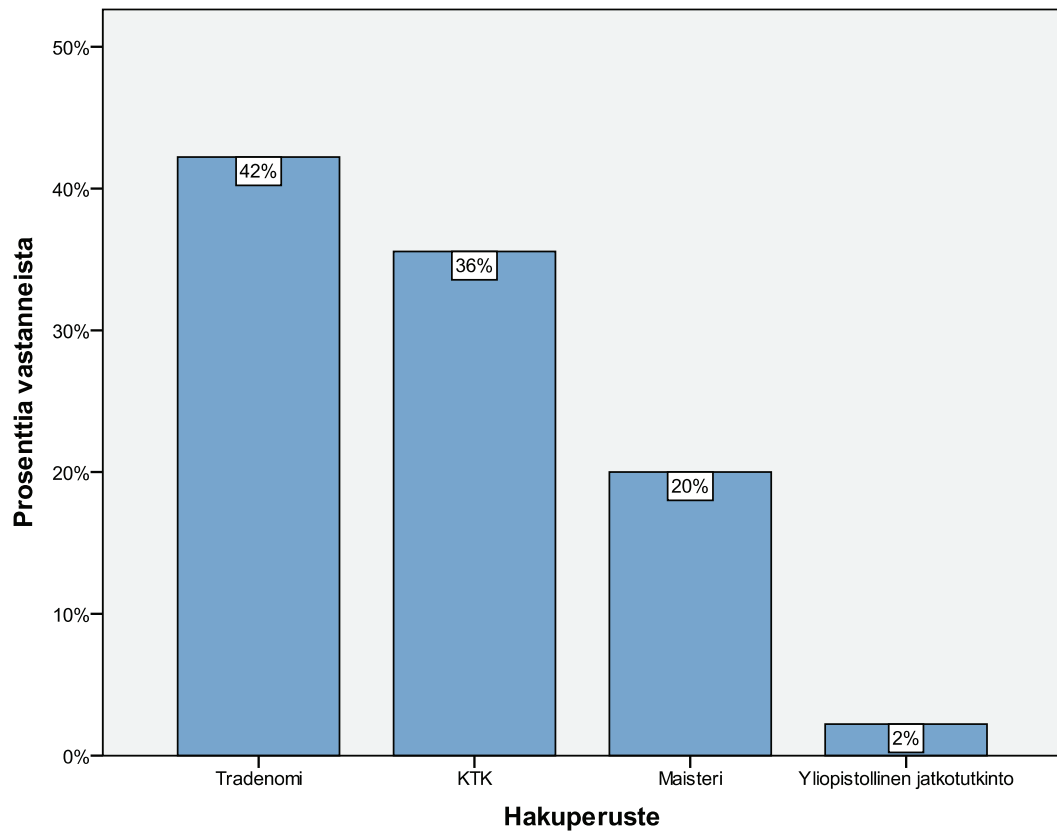
Kuvio 8 Kyselyyn vastanneiden oma ylin koulutus

Vastaajista 22 prosenttia oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, joten maisteriohjelmassa he suorittivat toista ylempää korkeakoulututkintoa. Lisäksi yliopistollisen jatkotutkinnon oli suorittanut 9 prosenttia. Maisteriohjelmassa toista ylempää korkeakoulututkintoa suorittavia näyttää siis vastaajissa kaikkiaan olevan 31 prosenttia.

Sukupuolittain tarkasteltuna oma ylin koulutus oli miesvastaajilla naisvastaajia useammin ammattikorkeakoulututkinto ja kandidaatintutkinto. Mainitut tutkinnot 42 prosenttia miesvastaajista ilmoitti ylimmäksi koulutukseksi. Naisvastaajista ammattikorkeakoulututkinto oli 36 prosentilla ja kandidaatin sekä maisterintutkinto kumpikin 27 prosentilla.

Kelpoisuus maisteriohjelmaan edellyttää hakijalta vähintään alemmaa korkeakoulututkintoa. Kyselyyn vastanneista enemmistö (42 %) ilmoitti tradenomin tutkinnon

olleen hakuperusteena maisteriohjelmaan (kuvio 9). Toiseksi yleisin hakuperusteena käytetty tutkinto oli kauppatieteiden kandidaatti (36 %). Vastanneista 20 prosenttia ilmoitti käyttäneensä maisteriohjelmaan hakuperusteena ylempää korkeakoulututkintoa ja kaksi prosenttia yliopistollista jatkotutkintoa.



Kuvio 9 Maisteriohjelman hakuperusteena ollut hakijan aiempi tutkinto

Kuten kuviosta 9 nähdään, maisteriohjelman hakuperusteena ollut aiempi tutkinto oli yleisimmin tradenomin tutkinto. Sukupuolittain tarkastellen tämä oli naisvastaajista hakuperuste 39 prosentilla ja miesvastaajista 50 prosentilla. Vastaavasti kauppatieteiden kandidaatin tutkinto oli hakuperusteena naisista 33 prosentilla ja miehistä 42 prosentilla. Maisterintutkintoa hakuperusteena käytti naisista 24 prosenttia ja miehistä 8 prosenttia. Yliopistollinen jatkotutkinto oli hakuperuste 3 prosentilla naishakijoista, mutta ei yhdelläkään mieshakijalla.

Mitä maisteriohjelmien hakuperusteista kertoo se, että huolimatta jo aiemmin suoritetusta ylemmstä korkeakoulututkinnosta tai yliopistollisesta jatkotutkinnosta, maisteriohjelmaan hakuperusteena käytetyt tutkinnot olivat kuitenkin yleisimmin tradenomi ja kauppatieteiden kandidaatti. Onko se, että naishakijat ovat mieshakijoita enemmän käyttäneet hakuperusteena ylempää korkeakoulututkintoa tulkittavissa maisteriohjelmien

hakuperusteiden tasa-arvo-ongelmaksi? Vai onko se vain ilmentymä naisistuneista korkeakouluista?

Vastaajien kotikunta oli yleisimmin Helsinki (71 %). Niinpä 78 prosenttia vastanneista ilmoitti asuvansa opiskelupaikkakunnalla ja totesi matkan kotipaikkakunnalta opiskelupaikkakunnalle olevan enintään 29 kilometriä (kysymykset 19–21). Näistä 51 prosenttia valitsi vaihtoehdon alle 10 kilometriä. Näyttääkin siltä, että kysymys numero 20 luettiin hätäisesti, jolloin itse asiassa vastattiin siihen, kuinka pitkä matka kotoa on opiskelupaikkaan. Tämä tulkinta tekisi tuloksista ymmärrettävämmän; Helsinki on niin laaja kotikunta, että siellä helposti tulee kodin ja koulun väliseksi etäisyydeksi kymmeniä kilometrejä. Edellä kerrottua tulkintaa tukevat myös kysymykseen numero 19 annetut vastaukset, sillä vastaajista 69 prosenttia ilmoitti koulun olevan kotipaikkakunnalla. Tutkimuksen ennakko-oletus opiskelijoiden hakeutumisesta lähialueelta opiskelemaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakouluun sai näin vahvistusta samoin kuin Suomen kaupunkilaisimman yliopiston status.

Enimmäkseen kyselyyn vastasivat ne henkilöt (16 henkilöä), jotka olivat aloittaneet opintonsa vuonna 2010 (35 % vastanneista) tai vuonna 2009 (33 % vastanneista). Opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat tuntuvat olevan aktiivisimpia kyselyihin vastaajia. Vastaajista 7 prosenttia ilmoitti aloittaneensa maisteriohjelman opinnot ennen vuotta 2007, vuosina 2003, 2004 ja 2005. Koska maisteriohjelma on mitoitettu suoritettavaksi neljässä vuodessa, osa vastaajista lienee hakenut opiskeluoikeuteen lisää aikaa. Kyselyhän oli kohdistettu kaikille suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijoille, jotka tutkimushetkellä olivat läsnäolevina opiskelijoina Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa. Kun vastaajien ilmoittama opintojen aloitusvuosi ja suunniteltu valmistumisvuosi ristiintaulukoitiin (taulukko 7), selvisi, että 40 prosenttia on suunnitellut valmistuvansa kahdessa vuodessa, 43 prosenttia kolmessa vuodessa ja 14 prosenttia enimmäistavoiteajassa eli neljässä vuodessa.

Taulukko 7 Vastaajien ilmoittama opintojen suoritusaikataavoite

Aloittanut maisteriopinnot vuonna	Vastaajista aikoo valmistua vuonna				Yhteensä vastaajaa	Valmistuminen %
	2011	2012	2013	2014		
2010	2	9	3	2	17	40 % kahdessa vuodessa
2009	6	8	1		18	43 % kolmessa vuodessa
2008	7	1			6	14 % neljässä vuodessa
2007	2	1				

Tuloksista huomioitiin tässä tutkielmassa erityisesti tarkastellut vuodet 2007–2010, joina opintonsa oli aloittanut yhteensä 42 vastaajaa.

7.2.3 Vanhempien sosioekonominen asema

Sosioekonomista taustaa ja yliopiston elitistisyyttä on tutkimuksissa yleisimmin selvitetty isän koulutuksen ja aseman mukaan, kuten Norin (2011, 160) tutkimuksessa (ks. myös Rinne ym. 2008, 361), vaikka esimerkiksi Nori (2011, 219) on todennut, että äidin koulutuksella ja ammatilla saattaa olla suurempi merkitys koulutukseen valikoitumisessa. Tässä tutkimuksessa huomioitiin vastaajien äitien ja isien koulutustausta ja heidän sosioekonominen asemansa, mutta ei vastaajien omaa hankittua sosioekonomista asemaa.

Kyselyyn vastanneiden äideistä 60 prosenttia ja isistä 40 prosenttia oli pohjakoulutukseltaan ylioppilaita (taulukko 8). Kansakoulu oli pohjakoulutuksena 23 prosentilla äideistä ja 22 prosentilla isistä. Keskikoulun oli isistä käynyt 22 prosenttia, kun vastaavasti äideistä keskikoulu oli pohjakoulutus 9 prosentilla. Äideistä 4 prosenttia oli suorittanut peruskoulun ja isistä vastaavasti 9 prosenttia. Muu -kohdassa ovat ei tietoa -vastaukset.

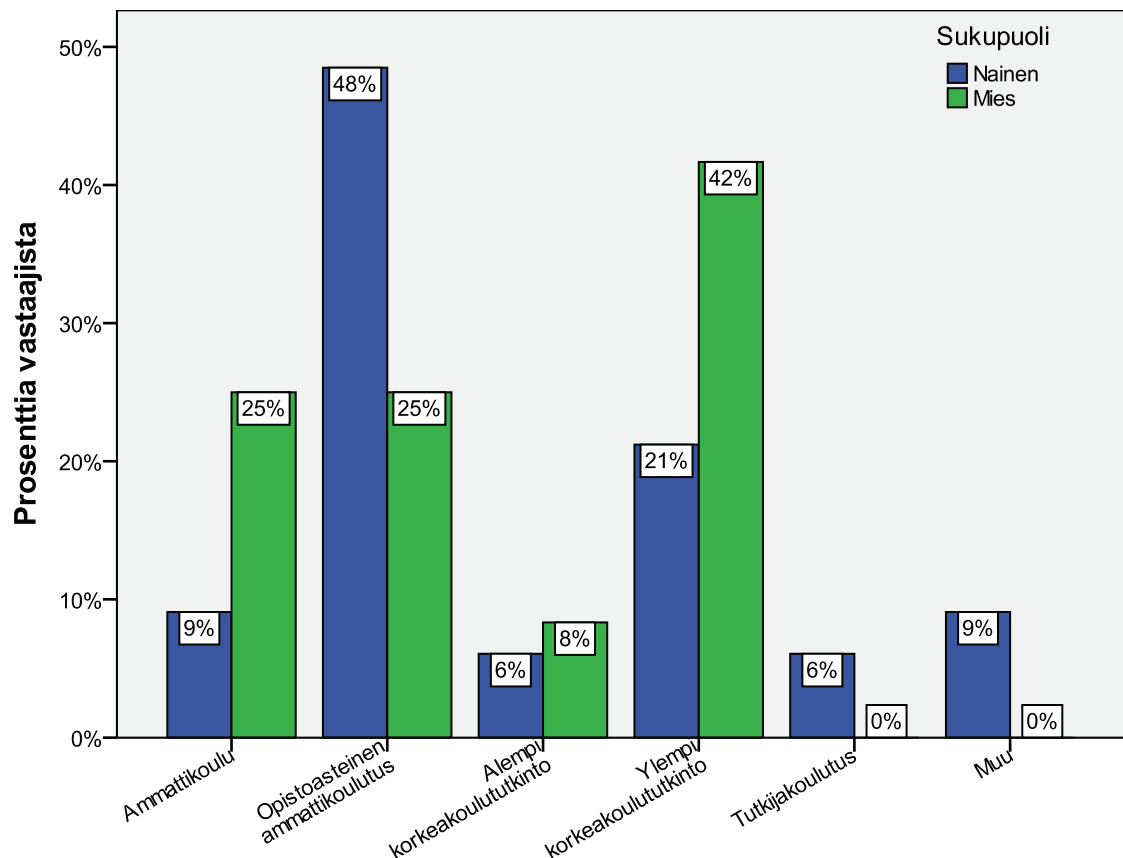
Taulukko 8 Vastaajien vanhempien pohjakoulutus ja korkein suoritettu koulutus

Pohjakoulutus	Äiti	Isä	Korkein suoritettu koulutus	Äiti	Isä
Kansakoulu	23 %	22 %	Ammattikoulu	9 %	13 %
Keskikoulu	9 %	22 %	Opistoasteinen ammattikoulutus	40 %	42 %
Peruskoulu	4 %	9 %	Alempi korkeakoulututkinto	13 %	7 %
Ylioppilas	60 %	40 %	Ylempi korkeakoulututkinto	22 %	27 %
Muu	4 %	7 %	Tutkijakoulutus	2 %	4 %
			Muu	13 %	7 %
Yhteensä	100 %	100 %	Yhteensä	100 %	100 %

Vastaajien enemmistöllä vanhempien korkein suoritettu koulutus oli opistoasteinen ammattikoulutus, jonka oli suorittanut 40 prosenttia äideistä ja 42 prosenttia isistä, kuten taulukko 8 osoittaa. Norin (2011, 204) tutkimuksessa Helsingin kauppakorkeakouluun vuonna 2003 hakeneiden isistä oli vähintään ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut 29,7 prosenttia. Tässä tutkimuksessa pelkästään suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevien isistä oli vähintään ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut 31 prosenttia ja äideistäkin 24 prosenttia. Tästä voinee vetää sen johtopäätöksen, että nykyinen

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu on säilyttänyt vakaan asemansa elitistisenä korkeakouluna. Yhteenvedona voi todeta, että äideistä korkeakoulututkinto (alempi, ylempi tai tutkijakoulutus) oli 37 prosentilla ja isistä 38 prosentilla. Vanhempien koulutustausta näyttääkin kyselyyn vastanneilla olevan hyvin samankaltainen.

Tarkasteltaessa nais- ja miesvastaajittain isien ja äitien korkeinta suoritettua koulutusta (kuvio 10), nähdään, että naisvastaajien isistä 48 prosentilla korkein suoritettu koulutus oli opistoasteinen ammattikoulutus, kun miesvastaajien isistä korkein suoritettu koulutus oli ylempi korkeakoulututkinto, jonka isistä oli suorittanut 42 prosenttia.

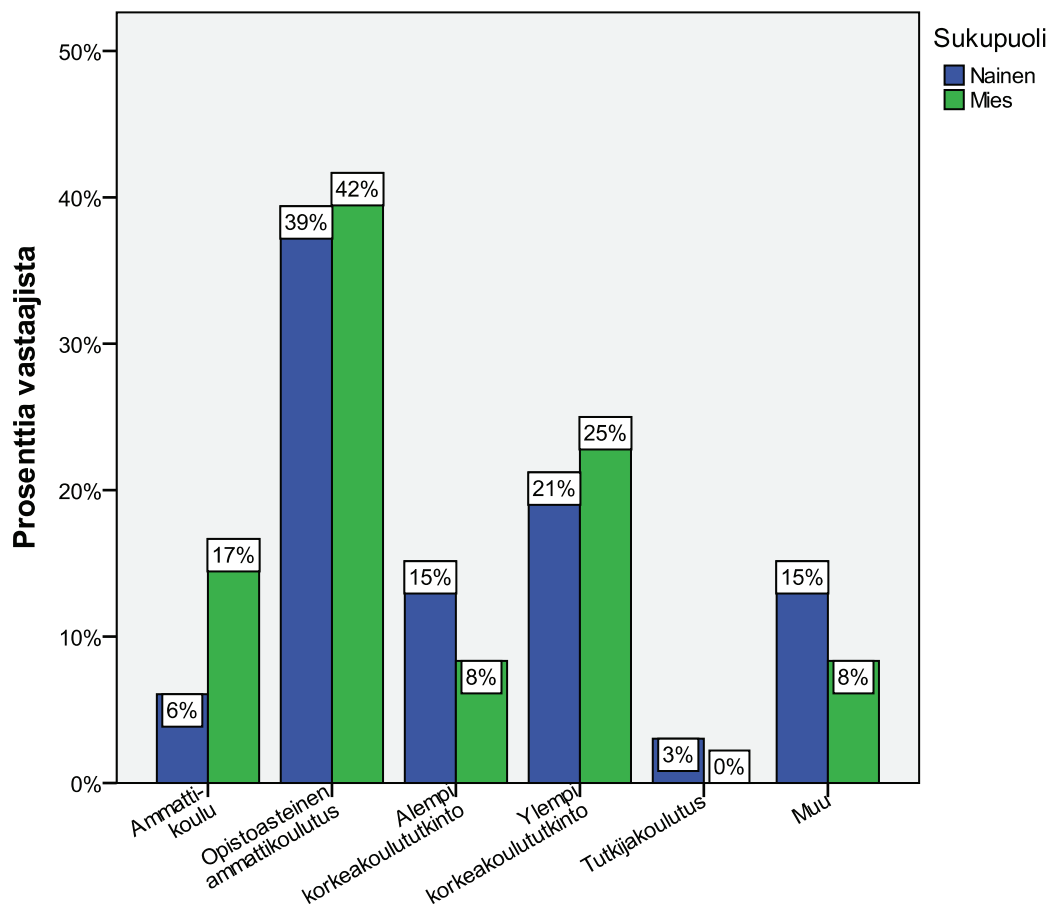


Kuvio 10 Kyselyyn vastanneiden naisten ja miesten isien korkein suoritettu koulutus

Ammattikoulun ja opistoasteisen ammattikoulutuksen, jotka työelämää ajatellen usein johtavat alempaan toimihenkilöasemaan, oli naisvastaajien isistä suorittanut yhteensä 57 prosenttia ja miesvastaajien isistä 50 prosenttia. Vastaavasti korkeakoulutus (alempi ja ylempi korkeakoulututkinto sekä tutkijakoulutus) oli miesvastaajien isistä 50 prosentilla ja naisvastaajien isistä 33 prosentilla. Kyselyyn vastanneiden naisten isistä tutkijakoulutus oli kuudella prosentilla, miesvastaajien isillä ei ollut tutkijakoulutusta. Muu -kohtaan

(9 %) sisältyvät ei tietoa -vastaukset. Maisteriohjelmassa opiskelevien miesten isillä koulutustaso on korkeampi kuin naisopiskelijoiden isillä, mikä tulos on samansuuntainen korkeakouluopiskelijoiden taustaa isän koulutustason kautta selvittäneiden aikaisempien tutkimusten kanssa (ks. esim. Rinne ym. 2008, 155).

Naisvastaajien äideistä ammattikoulun ja opistoasteisen ammattikoulutuksen oli suorittanut 45 prosenttia ja miesvastaajien äideistä 59 prosenttia (kuvio 11). Korkeakoulututkinnon (alempi ja ylempi korkeakoulututkinto sekä tutkijakoulutus) oli naisvastaajien äideistä suorittanut 39 prosenttia ja miesvastaajien äideistä 33 prosenttia. Pelkästään ylempi korkeakoulututkinto oli naisvastaajien äideistä 21 prosentilla ja miesvastaajien äideistä 25 prosentilla.

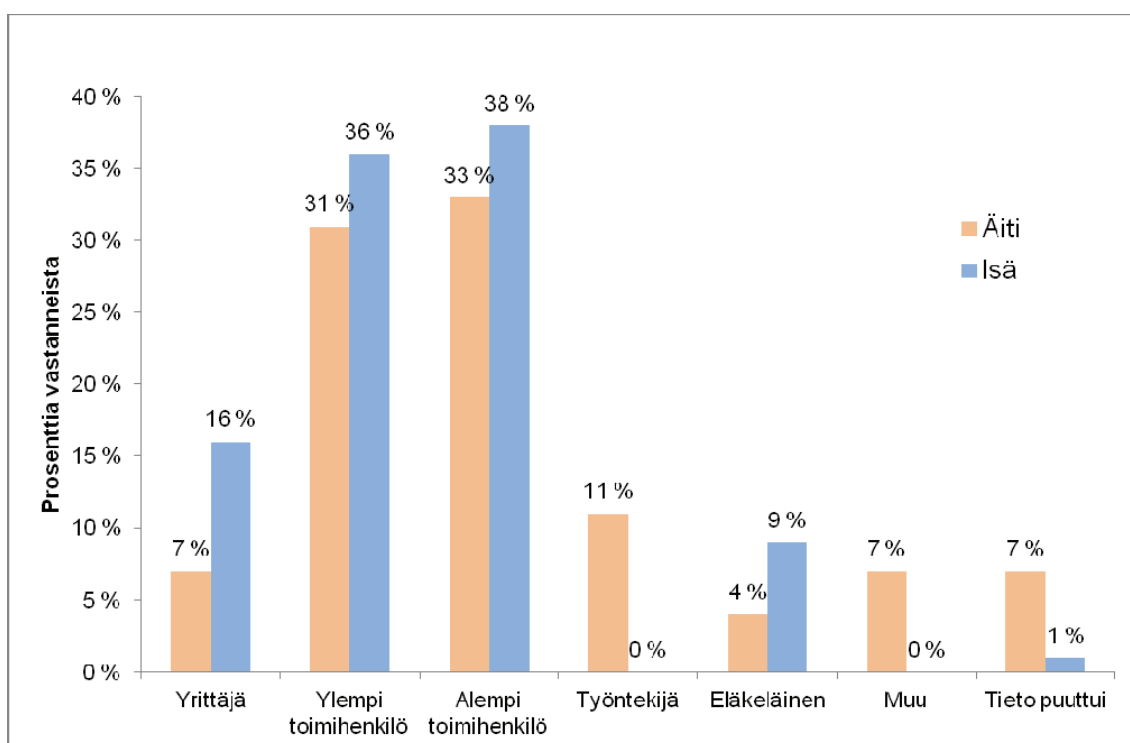


Kuvio 11 Kyselyyn vastanneiden naisten ja miesten äitien korkein suoritettu koulutus

Kyselyyn vastanneiden naisten äideistä kolme prosenttia oli suorittanut myös tutkijakoulutuksen, miesvastaajien äideillä ei ollut tutkijakoulutusta. Muu koulutus -vaihtoehto sisälsi korkeimpana suoritettuna koulutuksena ylioppilastutkinnon ja maininnat kesken-

jääneistä opinnoista. Kokonaisuutena katsoen vanhempien koulutustausta näyttääkin kyselyyn vastanneilla olevan hyvin samankaltainen. Kuten edellä todettiin, jonkin verran eroa löytyy, kun koulutustaustaa tarkastellaan nais- ja miesvastaajittain.

Tutkimukseen osallistuneiden äideistä korkeakoulututkinto (alempi, ylempi tai tutkijakoulutus) oli 37 prosentilla ja isistä 38 prosentilla ja ammattikoulu tai opistoasteinen ammattikoulutus äideistä 49 prosentilla ja isistä 55 prosentilla Vanhempien sosioekonominen asema (kuvio 12) noudattelee koulutustasoa siten, että ylempiä toimihenkilöitä oli äideistä 31 prosenttia ja isistä 36 prosenttia.



Kuvio 12 Vastaajien vanhempien sosioekonominen asema

Alempia toimihenkilöitä äideistä oli 33 prosenttia ja isistä 38 prosenttia. Yrittäjiä, joihin lukeutuvat myös maanviljelijät, oli isistä 16 prosenttia ja äideistä 7 prosenttia. Yhteensä ylempiin ammattiryhmiin eli yrittäjiin ja ylempiin toimihenkilöihin lukeutui isistä 52 prosenttia ja äideistä 38 prosenttia. Tässäkin tutkimuksessa on siis nähtävissä se aiempien tutkimusten tulos, että Helsingin kauppakorkeakouluun tullaan enimmäkseen ylempien toimihenkilöiden perheistä ja peritystä korkeasta sosioekonomisesta asemasta.

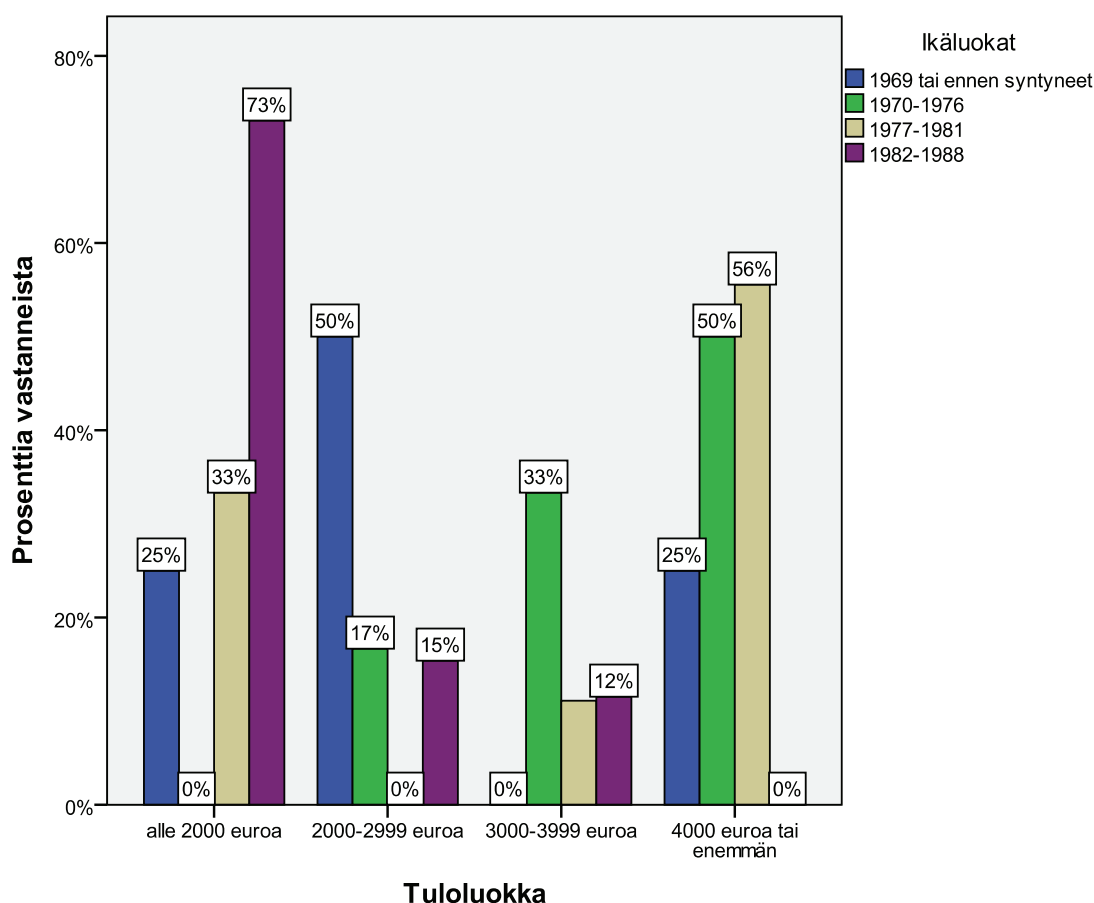
Merkittävin ero verrattaessa äitien ja isien sosioekonomista asemaa on yrittäjyyden ohella se, että äideistä työntekijäasemassa oli 11 prosenttia, isistä ei kukaan. Vaikka vastaajien vanhempien korkeakoulutuksen taso oli lähes sama, kertonee äitien ja isien sosioekonomisen aseman eroavaisuus tässä siitä, että naiset ovat miehiä harvemmin ryh-

tyneet yrittäjiksi ja ehkä hakeutuneet miehiä useammin alempaan toimihenkilöasemaan valtion ja kuntien virkoihin.

7.2.4 Opiskeluajan toimeentulo

Vastaajien enemmistö eli 35 prosenttia ilmoitti olevansa opintojen ohessa kokoaikaisessa työssä. Kun päätoimiseksi opiskelijoiksi mielsi itsensä 60 prosenttia vastaajista, näyttää kokoaikaisen työskentelyn toimeentulokseen ilmoittaneiden osuus johdonmukaiselta tulokselta. Osa-aikaisen työskentelyn ilmoitti toimeentulokseen 27 prosenttia. Opintoraha, asumislisä ja opintolaina muodosti toimeentulon vastaajista 9 prosentilla. Muu toimeentulo -vaihtoehtona oli valinnut 29 prosenttia vastaajista. Heillä toimeentulo koostui muun muassa aikuiskoulutustuesta, vanhempien rahallisesta avustuksesta, omista säästöistä ja opintososiaalisten etujen lisäksi osa-aikaisesta työskentelystä.

Elitismi-ilmiötä tutkielmassa hahmotettiin kuukausittaisilla bruttotuloilla (kuvio 13).



Kuvio 13 Vastaajien bruttotulot kuukaudessa ikäluokittain

Neljään tuloluokkaan luokitellut kuukausittaiset bruttotulot esitetään kuviossa 13 ikäluokittain. Bruttotuloissa vaihteluväli oli 4600 euroa, pienimmän tulon ollessa 400

euroa ja suurimman 5000 euroa kuukaudessa. Kaikkien vastanneiden bruttotulot olivat keskimäärin 2100 euroa kuukaudessa. Naisten keskimääräiset bruttotulot olivat 2200 euroa ja miesten 2000 euroa, mikä voi selittyä miesvastaajien nuoremmalla iällä. Kokonaisuutena tarkastellen lähes puolet vastanneista (49 %) ansaitsee kuukaudessa 2000 euroa tai enemmän.

Bruttotulot ovat alle 2000 euroa kuukaudessa 73 prosentilla 22–28-vuotiaista, 33 prosentilla 29–33-vuotiaista ja 25 prosentilla yli 40-vuotiaista. Toinen ääripää löytyy 34–40-vuotiaista, joista 50 prosenttia ansaitsee yli 4000 euroa kuukaudessa ja 33 prosenttia 3000–3999 euroa kuukaudessa. Tilastokeskuksen (2011a, 2011b) mukaan Suomessa kaikkien koko-aikaisten palkansaajien keskimääräinen kuukausiansio oli vuoden 2010 viimeisellä neljänneksellä 3 043 euroa. Vähintään tähän ansiotasoon tutkimuksessa voidaan katsoa sijoittuvan yli 40-vuotiaista 25 prosenttia, 34–40-vuotiaista 83 prosenttia, 29–33-vuotiaista 67 prosenttia ja 22–28-vuotiaista 12 prosenttia. Keskimääräistä ansiotasoa korkeampi tulotaso selittyy vastaajien koko- ja osa-aikaisella työskentelyllä opintojen ohessa. Ikäjakauma huomioiden, korkeimmat tulot 34–40-vuotiailla, korkea ansiotaso voi olla myös osoitus suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijoiden keskimääräistä korkeammasta itse hankitusta sosioekonomisesta asemasta.

7.2.5 Yhteenveto

Ketkä hakeutuivat opiskelemaan Helsingin kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin, minkälaisista taustoista maisteriohjelmien aikuisopiskelijat ovat? Tutkimukseen vastanneet olivat iältään keskimäärin 30-vuotiaita helsinkiläisiä. Heistä 73 prosenttia oli naisia ja 27 prosenttia miehiä. Perheellisiä vastaajista oli 13 prosenttia, lasten ollessa pääsääntöisesti 1–3-vuotiaita. Lapsettomia parisuhteessa asuvia oli vastaajista 42 prosenttia ja yksinasuvia 38 prosenttia. Naimisissa tai avoliitossa asuvia oli 47 prosenttia.

Pohjakoulutukseltaan kaikki olivat ylioppilaita. Enemmistön suorittama ylin koulutus oli tradenomin tutkinto, jota he myös käyttivät hakuperusteena maisteriohjelmaan. Vastaajien vanhempien pohjakoulutus oli useimmiten ylioppilas, korkein koulutus opistoasteinen ammattikoulutus ja ammattiasema yleisimmin alempi toimihenkilö. Enemmistö vastaajista opiskeli johtaminen-maisteriohjelmassa, jossa he olivat aloittaneet opinnot vuonna 2010. Tutkinnon tavoitesuoritus aika oli yleensä kolme vuotta. Vaikka suurin osa vastaajista oli päätoimisia opiskelijoita, he työskentelivät koko- tai osa-aikaisesti ja heidän bruttotulonsa olivat vähintään 2000 euroa kuukaudessa.

7.3 Maisteriohjelmissa opiskelevien motivationaaliset orientaatiot

Toisella tutkimuskysymyksellä, Miksi opiskelijat osallistuvat Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin? etsittiin tekijöitä, jotka opiskelijat arvottivat tärkeimmiksi syikseen osallistua koulutukseen. Kolmannella tutkimuskysymyksellä, Minkälainen kokemus aikuisena opiskeleminen maisteriohjelmassa on ollut: mitkä tekijät koettiin myönteisinä, mitkä kielteisinä koulutukseen haettaessa ja koulutuksen aikana? selvitettiin opiskelijoiden opiskeluunsa liittämiä hyötyjä ja haittoja. Kysymysten tarkoitus oli teoreettisesti ajatellen tarkastella Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriohjelmassa opiskelun nivoutumista vastaajan elämään ja maisteriohjelmassa opiskelulle annettuja merkityksiä. Nämä motivationaaliset orientaatiot osoittavat yksilön arvostukseen perustuvaa päämäärien valintaa ja suuntautumista.

Tuloksia tarkasteltiin tutkielman teoreettiseen taustaan perustuen tutkinnon sisältöarvoa painottavan tiedollisen intressin ja tutkinnon vaihtoarvoa painottavan välineellisen intressin näkökulmasta. Vastausten prosentuaaliset jakaumataulukot ovat liitteessä 7. Kaikki olivat vastanneet kysymyksiin, joten puuttuvia tietoja ei ollut.

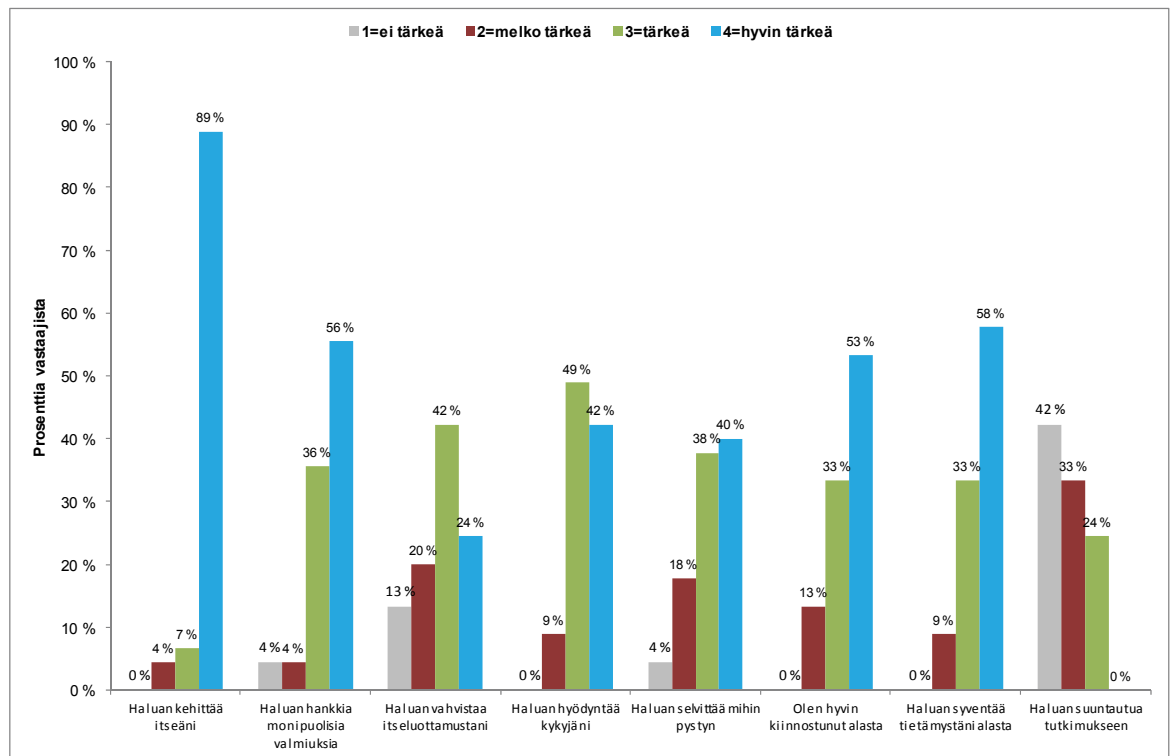
7.3.1 Maisteriohjelmaan hakeutumiseen vaikuttaneita tekijöitä

Kyselylomakkeessa koulutukseen hakeutumista ja opiskeluun kohdistettuja odotuksia selvitettiin kysymyksillä 25 ja 26 ”Liittyen valitsemaasi maisteriohjelmaan, kuinka tärkeiksi koet seuraavat asiat omalla kohdallasi?” Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan oman maisteriohjelmansa kontekstissa sitä, mitä tekijöitä he pitivät tärkeinä ja kuinka tärkeinä he pitivät kysytyjä asioita omalla kohdallaan. Arviointi tapahtui asteikolla 1=ei tärkeä, 2=melko tärkeä, 3=tärkeä, 4=hyvin tärkeä.

Tuloksia tarkasteltiin tiedollisen ja välineellisen intressin näkökulmasta. Tiedollisen intressin omaavat oppimisorientoituneet opiskelijat haluavat opiskella lisätäkseen omaa ymmärrystään ja parantaakseen omaa pätevyyttään. He arvostavat oppimista päämääränä sinänsä. Osa tätä tiedollista suuntautuneisuutta on henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen tavoittelu. Välineellisen intressin omaavat yksilöt ovat suoritusorientoituneita. Heille muiden arvostus on tärkeää ja menestys tarkoittaa heille positiivista erottautumista muista. Välineellisiä intressejä etsiväksi olen tässä tutkimuksessa lukenut myös Houlen toimintasuuntautuneet (activity oriented) opiskelijat, joille opiskeluympäristö ja sen sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä. Välineelliseen intressiin sisältyy siis sosiaalinen

kanssakäynti. Kysymyksen 25 vastaukset tiivistettiin muuttujiksi tiedolliset intressit, joka sisälsi 8 väittämää ja välineelliset intressit, joka sisälsi 19 väittämää.

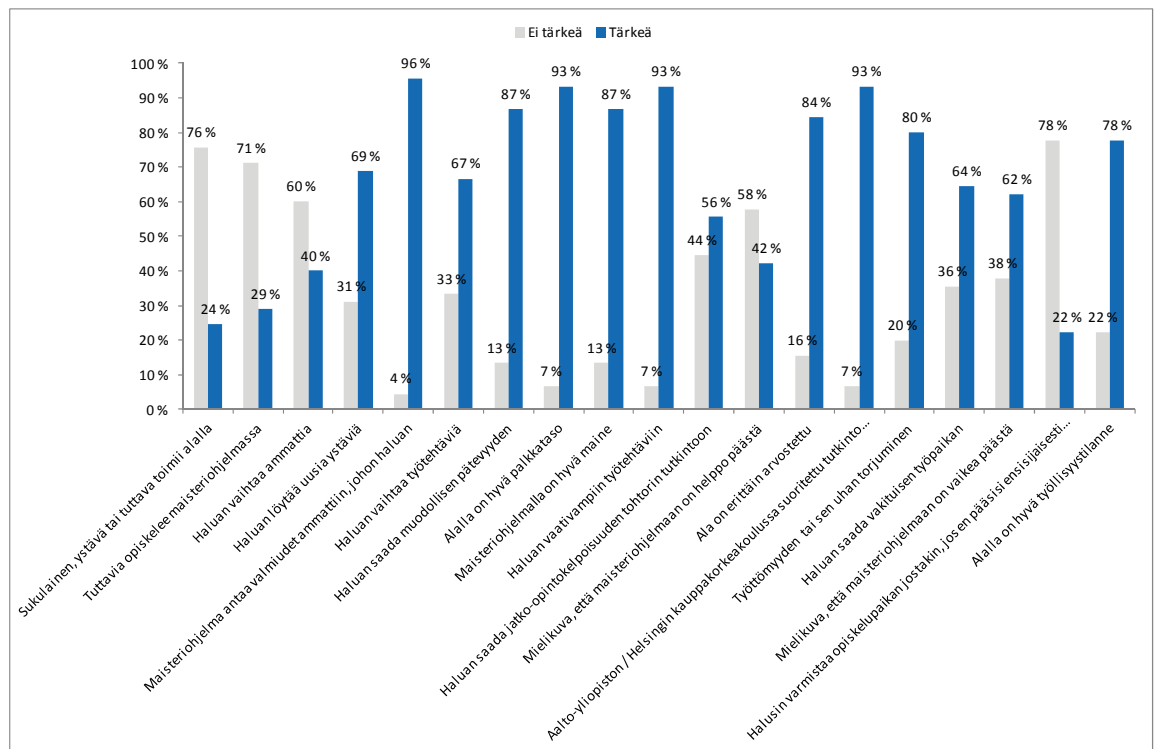
Tiedollisista intresseistä tärkeimmäksi motiivikseen (4=hyvin tärkeä) osallistua maisteriohjelmaan 89 prosenttia vastaajista arvotti oman osaamisen kehittämisen (kuvio 14). Muita hyvin tärkeitä syitä olivat halu syventää tietämystä alasta (58 %), halu hankkia monipuolisia valmiuksia (56 %) ja kiinnostuneisuus alasta (53 %). Vähiten tärkeänä pidettiin mahdollisuutta suuntautua koulutuksen avulla tutkimukseen (42 %).



Kuvio 14 Tiedolliset intressit hakeutumisessa opiskelemaan maisteriohjelmaan (kysymys 25)

Jos tarkastellaan tärkeinä ja hyvin tärkeinä pidettyjä tekijöitä yhdessä, vastaajat arvostivat eniten itsensäkehittämistä (96 %), monipuolisten valmiuksien hankkimista (92%), kykyjensä hyödyntämistä ja alan tietämyksen syventämistä (91 %), mikä kertonee kiinnostuneisuudesta itse alasta (86 %). Muita tärkeiksi koettuja asioita (kysymys 26) mainitsi kahdeksan vastaajaa. Asteikolla 1=ei tärkeä, 4=hyvin tärkeä näiden kahdeksan vastauksen keskiarvo oli 3,5 eli ne olivat vastaajille erittäin tärkeitä. Tällaisia asioita olivat muun muassa osaamisen ja ammattitaidon kehittämisen ohella työelämäkokemusten hyödyntäminen opinnoissa, mutta myös opinnoista saatavan tiedon välitön hyödyntäminen suoraan työtehtävissä.

Kun tuloksia tarkastellaan välineellisten intressien -näkökulmasta (kuvio 15), tärkeimmäksi tekijäksi (4=hyvin tärkeä) arvioitiin urakehitykseen liittyen halu vaativampiin työtehtäviin (56 %) ja Aalto-yliopiston/Helsingin kauppakorkeakoulussa suoritetun tutkinnon arvostus (53 %).



Kuvio 15 Välineelliset intressit hakeutumisessa opiskelemaan maisteriohjelmaan (kysymys 25)

Kuviossa 15 melko tärkeänä, tärkeänä ja hyvin tärkeänä pidetyt arviot on yhdistetty. Tällöin kärjessä olivat tulevaisuuteen ja uraan liittyvinä maisteriohjelmasta saatavat valmiudet haluttuun ammattiin (96 %) sekä alan hyvä palkkataso, halu vaativampiin työtehtäviin ja Aalto-yliopiston/Helsingin kauppakorkeakoulussa suoritetun tutkinnon arvostus (93 %). Myös halu saada muodollinen pätevyys ja maisteriohjelman hyvä maine (87 %) sekä alan arvostus (84 %) arvioitiin tekijöiksi, jotka houkuttelivat hakeutumaan maisteriohjelmaan.

Vähiten tärkeitä syitä (1=ei tärkeä) olivat opiskelupaikan varmistaminen (78 %), sukulaisten, ystävien ja tuttavien toimiminen alalla (76 %), tuttavien esimerkki (71 %), halu vaihtaa ammattia (60 %) tai mielikuva, että maisteriohjelmaan on helppo päästä (58 %). Sen sijaan mielikuva, että maisteriohjelmaan on vaikea päästä, arvioitiin varsin tärkeäksi (62 %) tekijäksi opiskelemaan hakeutumisessa. Mielikuva vaikeapääsystä

alasta liittyynee kauppakorkeakoulun elitistisyyteen, mutta kertonee myös jo edellä mainitusta kauppakorkeakoulun ja siellä opiskeltavan tutkinnon arvostuksesta.

7.3.2 Myönteisiä odotuksia maisteriohjelmassa opiskelulle

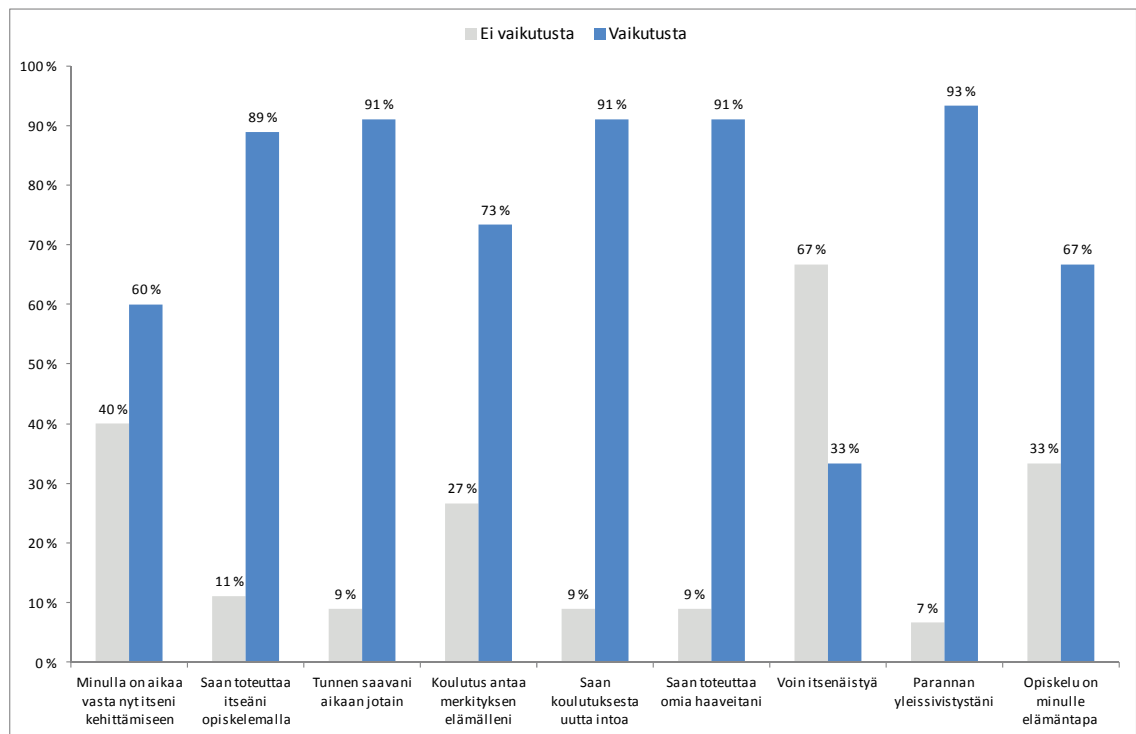
Kouluttautumisen roolia vastaajan elämänsä elämässä ja niitä myönteisiä tavoitteita ja odotuksia, joita opiskelijoilla oli maisteriohjelmassa opiskelulle, kartoitettiin kyselylomakkeen kysymyksillä 27 ja 28 ”Arvioi, miten seuraavat asiat ovat omalla kohdallasi vaikuttaneet maisteriohjelmaan hakeutumiseen?” Väittämien arviointiasteikko oli 1=ei vaikutusta, 2=vähän vaikutusta, 3=melko suuri vaikutus, 4=suuri vaikutus.

Myös näihin kysymyksiin annettuja vastauksia tarkasteltiin tiedollisen ja välineellisen intressin näkökulmasta kouluttautumisesta odotettujen hyötyjen ja haittojen kautta. Tiedollisen intressin omaavat oppimisorientoituneet opiskelijat tavoittelevat hankitulla tiedolla sekä pätevyyden lisääntymisen että henkilökohtaisen kasvun kautta konkretisoituvia hyötyjä. Tiedollisiin intresseihin yhdistettiin siten henkilökohtaisen kasvun vaikutusta mittaavat muuttujat. Välineellisiin intresseihin puolestaan liittyvät taloudelliset tekijät sekä opiskeluympäristön ja perheen kautta sosiaaliset suhteet. Välineellisiin intresseihin yhdistettiin muuttujat arvostus, palkkaus ja urakehitys, mutta myös sosiaalisen kanssakäynnin, perheen, ajankäytön, opiskeluun itseensä ja taloudellisiin tekijöihin, kuten opiskeluaikaiseen toimeentuloon, liittyvät muuttujat.

Kysymyksen 27 väittämistä muodostettiin muuttujat tiedolliset intressit, joka sisälsi 9 väittämää ja välineelliset intressit, johon sisältyi 22 väittämää. Vastaukset tiivistettiin kahteen luokkaan, ei vaikutusta ja vaikutusta, jotta hyödyiksi tulkitut myönteiset odotukset saadaan selvästi näkyviin ja tulokset siten helpommin tulkittaviksi. Ei vaikutusta-luokassa olivat 1-valinnat, vaikutusta-luokkaan yhdistettiin valinnat 2=vähän vaikutusta, 3=melko suuri vaikutus ja 4=suuri vaikutus. Tuloksista esitetään tekstissä tarkemmin eriteltynä erityisesti huomioitavat asiat.

Opiskelusta odotetuista hyödyistä eniten maisteriohjelmaan hakeutumiseen näyttää vaikuttaneen tiedollisiin intresseihin liittyvä henkilökohtainen kasvu. Tätä mitanneista väittämistä suuri vaikutus (=4) oli Saan toteuttaa itseäni opiskelemalla (47 %) ja Saan toteuttaa omia haaveitani (40 %). Koulutuksesta koettiin olevan hyötyä elämänhallinnassa myös yleisesti, sillä 38 prosenttia vastaajista ilmaisi saavansa koulutuksesta uutta intoa ja koki saavansa aikaan jotain (36 %). Kun hyötyjä tarkastellaan dikotomian vaikutusta-ei vaikutusta kautta (kuvio 16), myönteisimmäksi tekijäksi nousi Parannan yleissivistystäni (93 %). Lähes yhtä myönteisiksi tekijöiksi elämänsä elämässä vastaajista

91 prosenttia arvioi Saan toteuttaa omia haaveitani, Saan koulutuksesta uutta intoa ja Tunnen saavani aikaan jotakin. Kouluttautumisen rooli elämäkulussa näyttääkin olevan sekä fyysiselle että psyykkiselle hyvinvoinnille erittäin merkityksellinen innostuneisuuden ja siitä seuraavan tuottavuuden lisääjänä.

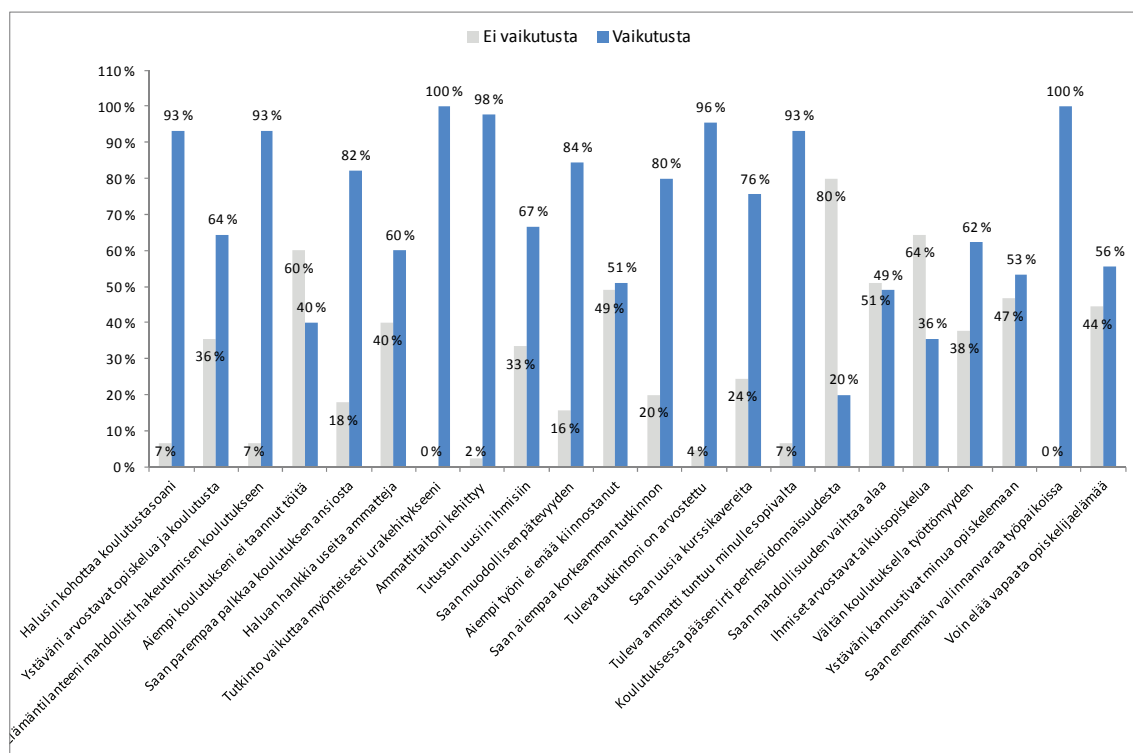


Kuvio 16 Tiedolliset intressit myönteisistä odotuksista maisteriohjelmassa opiskelulle (kysymys 27)

Voin itsenäistyä -tekijällä ei vastaajien mukaan ollut vaikutusta (67 %), mikä onkin ymmärrettävää aikuisopiskelijoilla, jotka jo ovat itsenäistyneet. Opiskelu on minulle elämäntapa -väittämään 33 prosenttia vastasi ei vaikutusta. Vastaus tarkoittaa vain sitä, että tässä tilanteessa sillä tekijällä ei ollut vaikutusta opintoihin hakeutumiseen. Henkilö voi silti olla sitä mieltä, että opiskelu on hänelle elämäntapa noin yleensä.

Välineellisistä intresseistä vaikuttavimmiksi tekijöiksi nousivat arvostukseen liittyvät koulutustason kohoaminen ja tutkintoon kohdistettu arvostus (53 %), jotka 24 vastaajaa kaikista 45 vastanneesta arvotti vaikutukseltaan suuriksi (=4). Muita opiskelusta koituvia hyötyjä koettiin saatavan urakehitykseen liittyvistä tekijöistä, kuten tutkinnon myönteisestä vaikutuksesta urakehitykseen (49 %) ja lisääntyvästä valinnanvarasta työpaikoissa (47 %). Ei vaikutusta - Vaikutusta tarkastelussa (kuvio 17) hyötyjä tutkinnosta odotettiin etenkin urakehitystä ajatellen, sillä kaikkien vastanneiden mielestä tutkinto vaikuttaa myönteisesti urakehitykseen ja lisää valinnanvaraa työpaikoissa. Erityisen

myönteisiä odotuksia kohdistui myös ammattitaidon kehittymiseen (99 %) ja siihen, että tuleva tutkinto on arvostettu (96 %). Vähiten vaikutusta oli perheeseen liittyvillä tekijöillä, kuten koulutuksessa pääsen irti perhesidonnaisuudesta, johon väittämään 80 prosenttia vastaajista valitsi ei vaikutusta. Tämä selittynee vastaajien kokemuksella siitä, että he eivät ole aikuisopiskelijoita eikä heillä ole perhettä eikä siihen liittyviä vastuita.

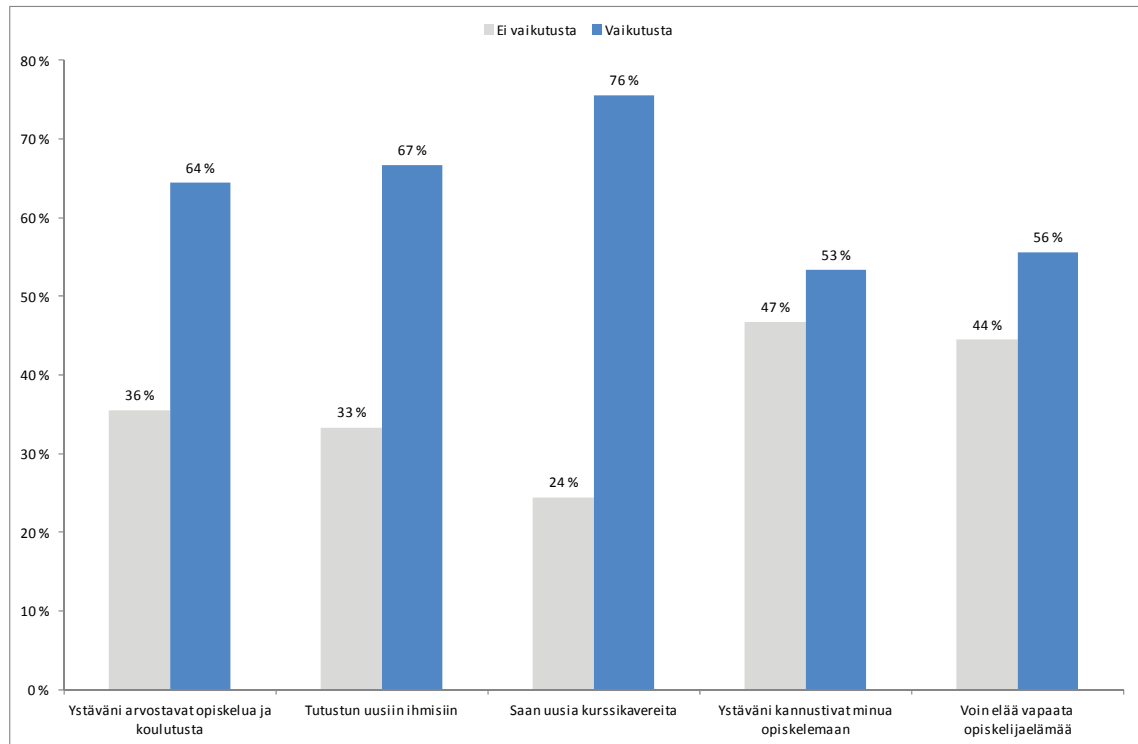


Kuvio 17 Välineelliset intressit myönteisistä odotuksista maisteriohjelmassa opiskelulle (kysymys 27)

Mistä kertonee se, että väittämään Ihmiset arvostavat aikuisopiskelua 64 prosenttia valitsi ei vaikutusta -vaihtoehdon. Koska oppimisorientoitunut henkilö arvostaa muilta saatavaa tunnustusta, kertonee tulos siitä, että opiskelija ei miellä itseään aikuisopiskelijaksi eikä tällä asialla siten ole merkitystä hänelle. Sen sijaan ymmärrettävä on 60 prosentin ei vaikutusta -kannanotto väitteeseen Aiempi koulutukseni ei taannut töitä. Valtaosa maisteriohjelmassa opiskelevista on nuoria, joilla, vaikka heillä onkin alempi korkeakoulututkinto, ei vielä liene laajalti kokemusta aiemmin suoritettujen tutkintojen (vaihto)arvosta työmarkkinoilla.

Sosiaalisen kanssakäynnin vaikutusta mitattiin kyselyssä viidellä väittämällä (kuvio 18). Näihin tekijöihin kohdistettiin myönteisiä odotuksia seuraavasti: Ystäväni arvostavat opiskelua ja koulutusta (64 %), Tutustun uusiin ihmisiin (67 %), Saan uusia kurssi-

kavereita (76 %), Ystäväni kannustivat minua opiskelemaan (53 %) ja Voin elää vapaata opiskelijaelämää (56 %).



Kuvio 18 Myönteisiä odotuksia sosiaaliselle kanssakäynnille (kysymys 27)

Sosiaaliseen kanssakäyntiin kohdistetuista myönteisistä odotuksista verkostoitumiseen ja tulevaisuuden työmahdollisuuksiin voinee katsoa kuuluvaksi sekä uusiin ihmisiin että kurssikavereihin tutustumisen. Kokonaisuutena sosiaalisen pääoman merkitys hyödykkeenä näyttää aikuisopiskelijoilla tässä tutkimuksessa olevan melko suuri.

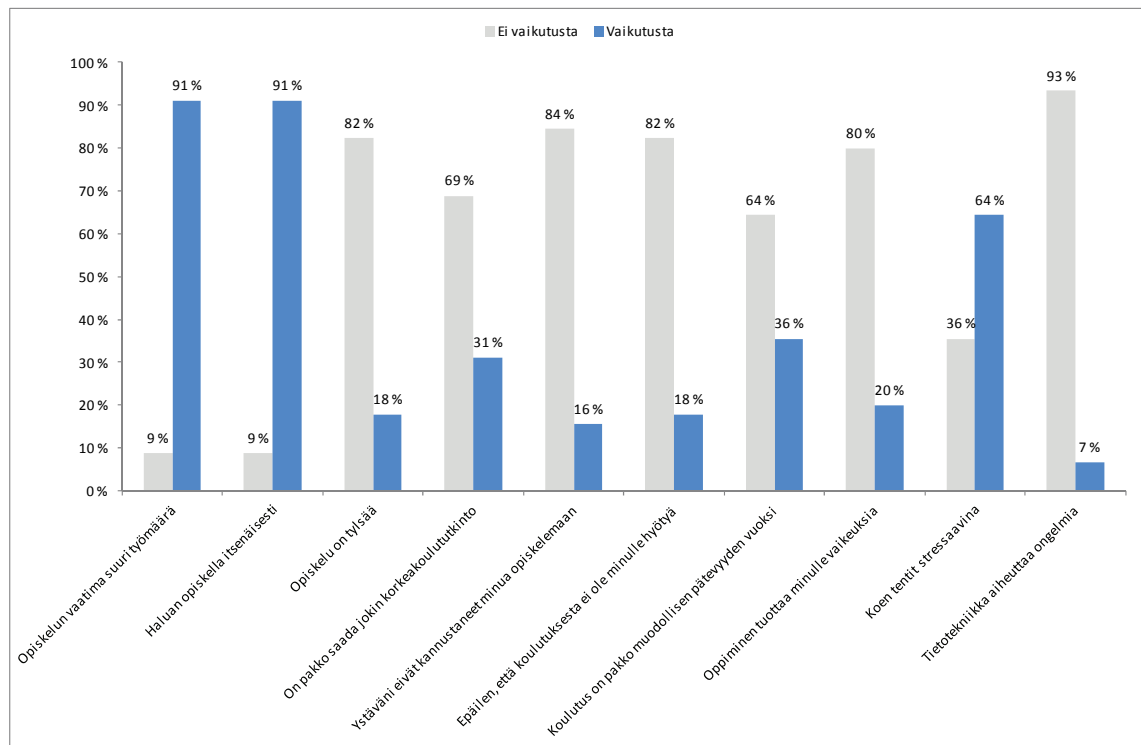
Kysymykseen 28 Muu vaikuttanut tekijä, vastaajat mainitsivat opiskelusta odotetuiksi hyödyiksi tiedollisten intressien näkökulmasta halun saada muutosta elämään ja väli-neellisten intressien näkökulmasta tarpeen vaihtaa paikkakuntaa. Nämä tekijät painotettiin vaikutukseltaan hyvin suuriksi (=4).

7.3.3 Maisteriohjelmassa opiskeluun liitettyjä haittatekijöitä

Maisteriohjelmassa opiskelusta elämän eri osa-alueille käytännössä koituvia haittoja selvitettiin kyselylomakkeen kysymyksillä 29 ja 30 ”Arvioi seuraavien tekijöiden vaikutusta elämäntilanteessasi”. Tässäkin arviointiasteikko oli 1=ei vaikutusta, 2=vähän vaikutusta 3=melko suuri vaikutus 4=suuri vaikutus. Kysymyksen taustalla oli oletus siitä, että opiskelijaksi hakeutuva punnitsee paitsi opiskelusta elämänsä elämisessä koituvia

hyötyjä myös osallistumisesta seuraavia häiritseviä tekijöitä. Kysymyksen väittämistä muodostettu muuttuja tiedolliset intressit sisälsi 10 väittämää ja muuttuja välineelliset intressit 21 väittämää.

Tiedollisista intresseistä opiskelun vaatima suuri työmäärä on häiritsevä tekijä senhetkessä elämäntilanteessa. Tätä mieltä oli 91 prosenttia (vähän vaikutusta 29 %, melko suuri vaikutus 42 % ja suuri vaikutus 20 %) maisteriohjelmassa opiskelevista vastaajista (kuviot 19).



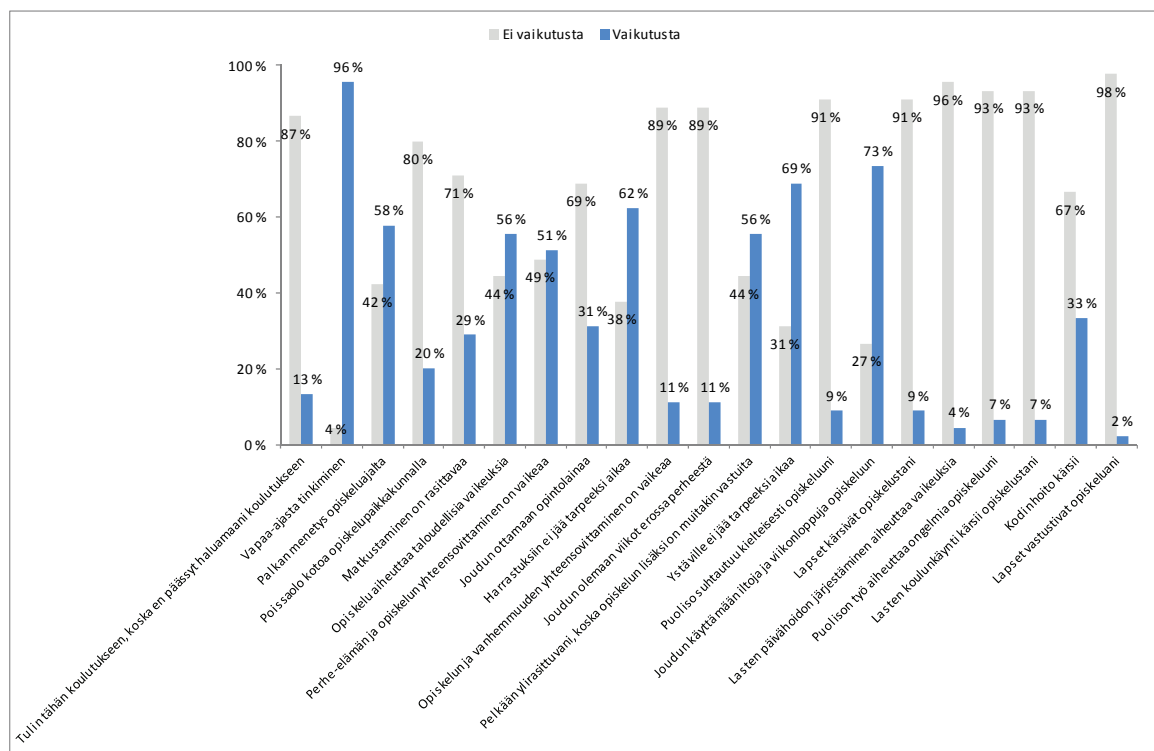
Kuvio 19 Tiedolliset intressit maisteriohjelmassa opiskeluun liitetyistä häiritseviksi tekijöistä (kysymys 29)

Yhtä usea (91 %) ja eri vaihtoehtoja lähes samoin painottanut (vähän vaikutusta 31 %, melko suuri vaikutus 49 % ja suuri vaikutus 11 %) vastaaja koki, että halu opiskella itsenäisesti aiheutti ongelmia. Halu opiskella itsenäisesti liittyy tässä yhteydessä nimenomaan ajankäytön hallintaan, jonka katsotaan helpottuvan, jos opintoja voi tehdä ajasta ja paikasta riippumatta, esimerkiksi erilaisten etätehtävien muodossa. Koska enemmistö vastanneista kävi opintojen ohessa työssä, itsenäinen opiskelu läsnäoloa edellyttävien luentojen tai ryhmätöiden sijasta auttaisi arjen organisointia.

Vaikka kokonaisuutena tarkastellen tenttien stressaavuuden arvioi häiritseväksi vastaajista 64 prosenttia, stressi koettiin vain lievästi elämää vaikeuttavana (vähän

vaikutusta 42 %, melko suuri vaikutus 18 % ja suuri vaikutus 4 %). Koulutusta piti muodollisen pätevyyden vuoksi pakollisena 36 prosenttia vastaajista, mikä ehkä kertoo siitä, että työelämän ja sen vaatimusten realiteetit ovat vielä jonkin verran selkiytymättömiä. Muita kyselyyn sisältyneitä tiedolliseen intressiin kuuluvia tekijöitä ei vastaajien elämäntilanteessa juurikaan pidetty haitallisina. Se, että tietotekniikkaa ei pidetty ongelmana, osoittanee tietotekniikan arkipäiväistyneen ja sen osaamistason olevan korkea. Toisaalta 7 prosenttia vastaajista arvioi tietotekniikan aiheuttavan opiskelussa ongelmia. Tämä selittynee, kun muistetaan vastaajien ikäjakauma: nuoret arvioivat taitonsa lähtökohtaisesti hyviksi, siinä missä vanhemmat opiskelijat arvioivat ne huonoiksi.

Välineellisiin intresseihin kuuluvista tekijöistä (kuvio 20) eniten haittaa vastaajan elämäntilanteessa oli ajankäyttöön suoraan liittyvillä tekijöillä, joita olivat vapaa-ajan puute (96 %), iltojen ja viikonloppujen käyttäminen opiskeluun (73 %) sekä ystävien (69 %) ja harrastusten laiminlyönti (62 %). Myös pelko yllätyksistä (56 %) koettiin haittana, mikä osaltaan viitannee aiemmin mainittuun tenttien stressaavuuteen.



Kuvio 20 Välineelliset intressit maisteriohjelmassa opiskeluun liitetyistä haittatekijöistä (kysymys 29)

Taloudellisista tekijöistä ongelmia aiheutti palkan menetys opiskeluaikalta (58 %), mikä liittyy yleisesti opiskelun aiheuttamiin taloudellisiin vaikeuksiin (56 %). Myös opinto-

lainaan turvautuminen (31 %) arvelutti. Kuten aiemminkin kävi ilmi, perhetekijät – puoliso, lapset, vanhemmuus, kotityöt – eivät juurikaan vaikuta vastaajien elämäntilanteessa, sillä kyseisiä tekijöitä koskeviin useimpiin väittämiin yli 90 prosenttia oli valinnut ei vaikutusta -vastauksen. Tämä lienee ymmärrettävää, sillä vaikka parisuhteessa ilmoitti elävänsä 47 prosenttia vastaajista, lapsia oli vastaajista vain 13 prosentilla. Lisäksi voi olla, että parisuhteen molemmat osapuolet ovat opiskelijoita, jolloin samankaltainen keskinäinen elämäntilanne tasoittaa mahdollisia opiskelun tuottamia ongelmia.

Kysymykseen 30 Muu vaikuttanut tekijä, vastaajat mainitsivat opiskelusta koetuiksi haittoiksi tiedollisten intressien näkökulmasta opintojen ohjauksen puutteen ja välineellisten intressien näkökulmasta valmistumista hidastuttavan kokopäivätyön. Mainitut tekijät arvioitiin vaikutuksiltaan hyvin suuriksi (=4).

7.3.4 Yhteenveto

Mitä tiedollisiin ja välineellisiin intresseihin kuuluvia tekijöitä vastaajat siis pitivät syyinä osallistua Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisiin maisteriohjelmiin ja mitä painotettiin opiskelun tuottamina hyötyinä, mitä haittoina?

Tiedollisten intressien näkökulmasta maisteriohjelmaan hakeutuminen antoi vastaajien mielestä mahdollisuuden toisaalta vahvistaa omaa osaamista, toisaalta monipuolistaa näkemystä opiskeltavasta alasta. Välineellisten intressien kautta tarkasteltuna tämä tarkoittaa ammattitaidon kehittämistä ja siten lähinnä tulevaisuutta ajatellen kiinnostavampia ja laajempia työ- ja uramahdollisuuksia, etenkin koska Aalto-yliopiston /Helsingin kauppakorkeakoulussa suoritettua tutkinnon koetaan nauttivan laajaa arvostusta suomalaisessa yhteiskunnassa.

Tutkinnolla saatava muodollinen pätevyys arvioitiin hakeutumiseen vaikuttavana ja maisteriohjelmassa opiskelusta koituvana hyötynä hyvin tärkeäksi. Toisaalta sitä, että tällainen koulutuspakko muodollisen pätevyyden hankkimiseksi on olemassa, pidettiin haittatekijänä. Puolet vastanneista piti tutkinnon hyödyistä tärkeinä jatko-opintokelpoisuutta tohtorin tutkintoon (55 %) ja tutkimukseen suuntautumista (57 %). Sosiaalisen pääoman merkitys opiskelusta koituvana etuna ilmeni verkostoitumisen arvostuksessa.

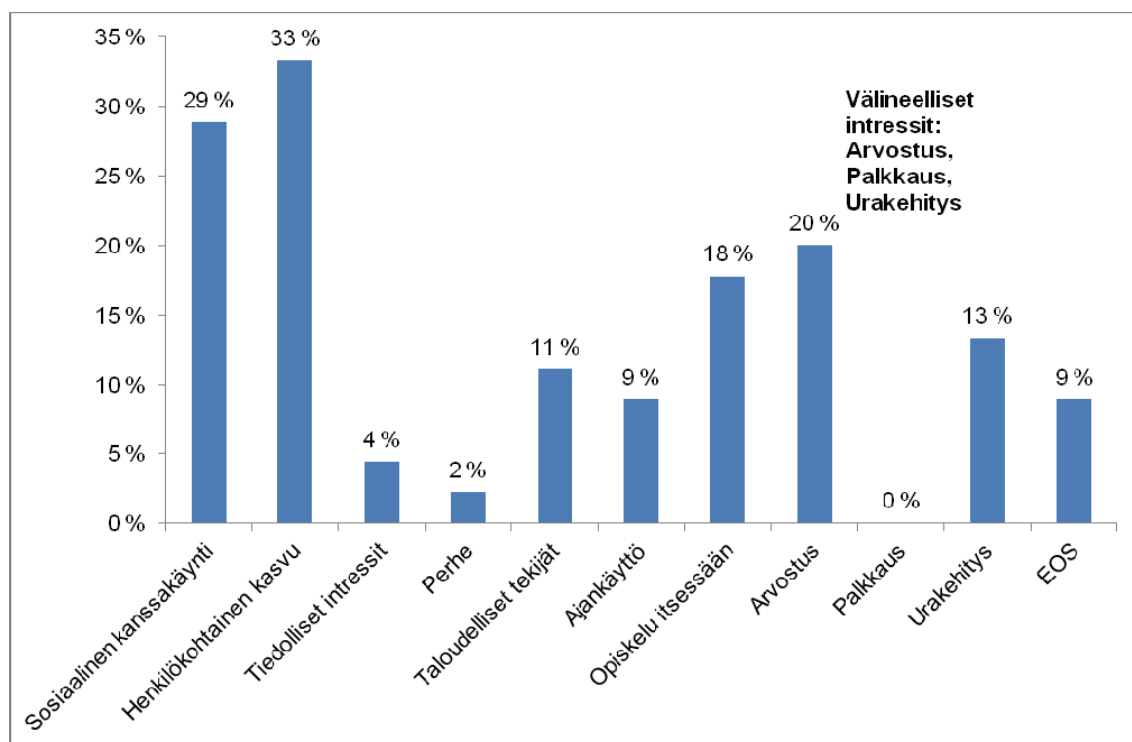
Haittatekijöiksi koettiin opintojen vaatima suuri työmäärä ja ajan riittämättömyys. Lisäksi vastaajat kaipasivat enemmän mahdollisuuksia itsenäiseen opiskeluun.

7.4 Maisteriohjelmassa opiskelun nivoutuminen elämään

Maisteriohjelmassa opiskelun merkitystä elämänculussa selvitetiin kyselylomakkeen lopussa olleilla avoimilla kysymyksillä (31–32, 34). Kysymykset koskivat myönteisimmiksi ja kielteisimmiksi koettuja asioita sekä niitä merkityksiä, joita aikuisopiskelija kokemustensa perusteella liittää maisteriohjelmassa opiskeluun. Vastausten teemoittelu esitetään liitteessä 8.

7.4.1 Maisteriohjelmassa opiskelun myönteisimmät asiat

Opiskelijan elämäntilanteessa myönteisimmiksi asioiksi (kuvio 21) opiskelusta maisteriohjelmassa koettiin tiedollisista intresseistä omaan kehittymiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät tekijät. Nämä tekijät mainitsi 33 prosenttia vastaajista myönteisimmiksi tekijöiksi.



Kuvio 21 Myönteisimmiksi koetut tekijät koskien maisteriohjelmassa opiskelua (kysymys 31)

Lähes yhtä tärkeänä (29 %) pidettiin välineellisten intressien sosiaalista kanssakäyntiä ja verkostoitumista. Välineellisiin intresseihin lukeutuivat teemoista myös arvostus, palkkaus ja urakehitys. Vastaajista 20 prosenttia oli sitä mieltä, että Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa annettava opetus on laadukasta ja että siellä suoritettu maisteri-

tutkinto on arvostettu. Lähes yhtä suuri osa vastanneista (18 %) piti opiskelua itsessään myönteisenä kokemuksena. Opiskelun myönteisen vaikutuksen urakehitykseen näki 13 prosenttia vastaajista. Taloudellisissa tekijöissä (11 %) myönteisinä asioina koettiin toimeentulo joko opintovapaan, aikuiskoulutustuen tai työssäoloaikana kerättyjen säästöjen turvin, mikä mahdollisti opiskeluun keskittymisen. Ajankäyttöön (9 %) myönteisenä asiana liitettiin kokemus siitä, että työn ja opintojen yhteensovittaminen oli luultua helpompaa tai että opiskelu perheen ja työn hoitamisen ohella ei ollutkaan vaikeaa. Välineellisistä intresseistä palkkaus ei vastauksista tullut suoraan esiin. Tämä osoittanee, että palkkaus ja urakehitys ovat sikäli sisäkkäisiä, että usein uralla eteneminen nostaa palkkatasoa. Uralla eteneminen on ehkä sosiaalisesti suotavampi maininta kuin parempi palkka. Myönteisintä tekijää ei osannut määritellä (EOS) 9 prosenttia vastanneista.

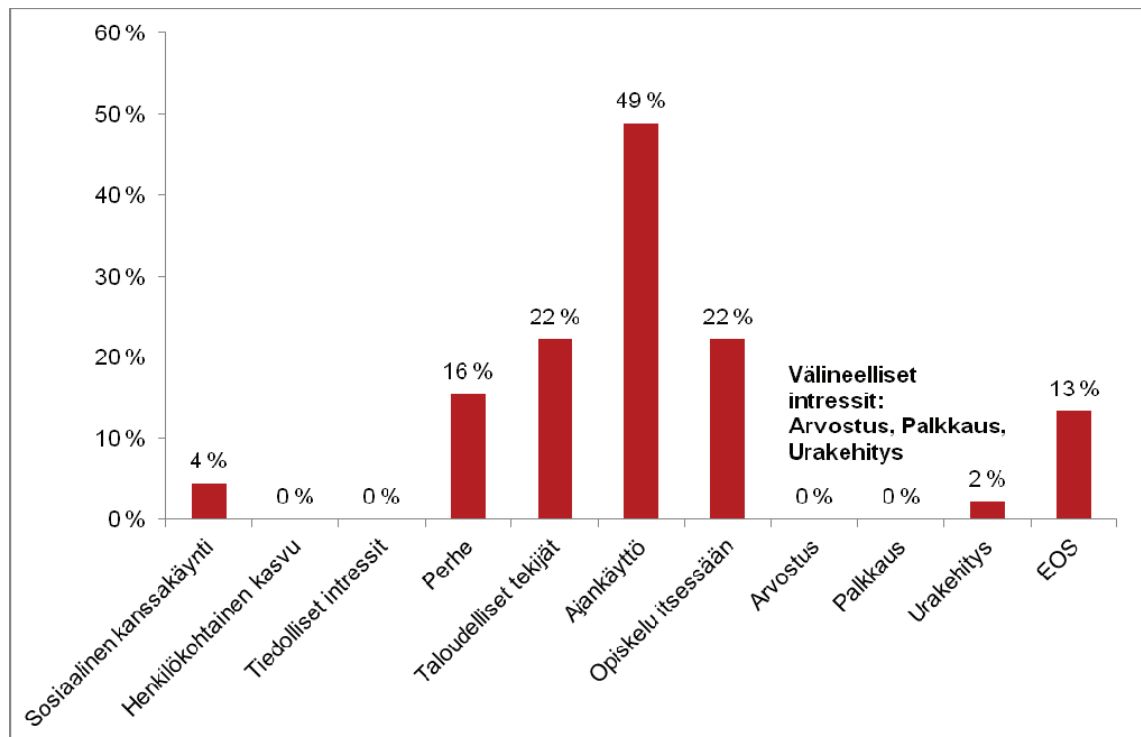
Samassa vastauksessa on voitu käsitellä montaa teemaa. Esimerkiksi vastaaja H18 koki myönteisimmiksi asioiksi uuden tiedon kartuttamisen (henkilökohtainen kasvu), virkistävän ja aktivoivan yliopistomaailman (sosiaalinen kanssakäynti) sekä tutkinnon arvostetusta yliopistosta (arvostus). Tulkinnan vaikeuksista kertoo esimerkki, jossa vastaaja H10 piti myönteisimpänä asiana ”Myönteisintä on se, että itselle asetettu päämäärä taas lähenee”. Teemoittelussa sijoitin tämän vastauksen teemaan Opiskelu itsessään. Vastaajan tavoittelema päämäärä ei kuitenkaan ollut tiedossa, joten vastauksen voi yhtä perustellusti sijoittaa teemoista esimerkiksi henkilökohtaiseen kasvuun tai tiedollisiin intresseihin sinänsä. Opiskelu itsessään -teemaan sijoittui myös H2 vastaus, jossa todettiin, että myönteisintä on ollut koulutuksen hyvä laatu, pienet ryhmät ja asiantuntevat opettajat.

7.4.2 Maisteriohjelmassa opiskelun kielteisimmät asiat

Avoimista vastauksista tekemäni tulkinnan mukaan ajankäyttö koettiin ongelmallisimmaksi myös tässä tutkimuksessa, kuten aikaisemmissakin aikuisopiskelua kartoittaneissa tutkimuksissa. Opiskelijan elämäntilanteessa eniten hankaluutta aiheuttaneet asiat liittyivät ajankäyttöön (kuvio 22), jota piti ongelmallisena 49 prosenttia vastaajista.

Monet ajankäyttöön liittyvät asiat kuuluvat paitsi opiskelun viemään aikaan, myös sosiaalisen kanssakäynnin vähenemiseen. Aikaa ei ole sen paremmin perheelle, ystäville kuin opinnoillekaan, varsinkin jos opiskelun ohessa käy koko- tai osapäivätyössä. Sosiaalisen kanssakäynnin kielteiseksi kokenut 4 prosenttia sai pohtimaan, miksi se avoimissa kysymyksissä nousi kielteisimmäksi tekijäksi vaikka hyötyjä arvioitaessa sosiaalinen kanssakäynti oli tärkeä. Viitanneeko tämä ristiriitaisuus kyselylomakkeen

kysymyksenasettelussa olleeseen ongelmaan vai kenties siihen aiemmin haittatekijäksi arvioituun koulutuksen järjestäjän opintojen organisointiin, jossa erilaiset ryhmätyöt ovat merkittävä toteutusmuoto.

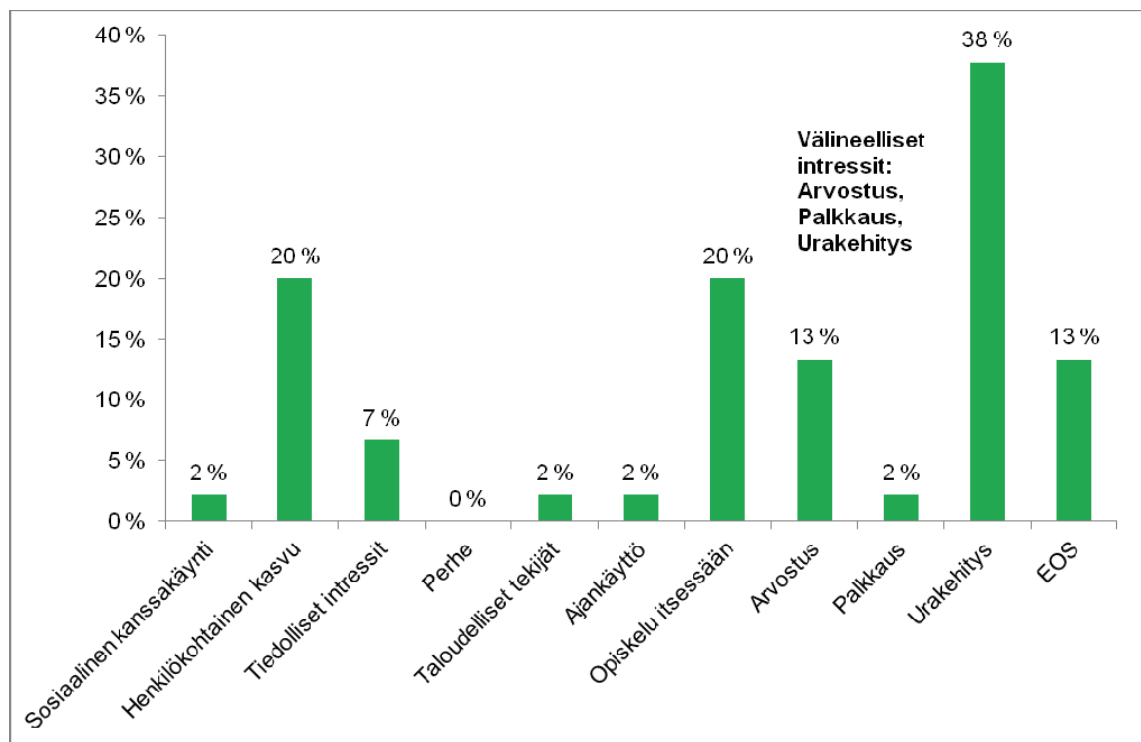


Kuvio 22 Kielteisimmiksi koetut tekijät koskien maisteriohjelmassa opiskelua (kysymys 32)

Opiskeluun itseensä liittyvät tekijät (22 %), kuten ”vähäinen tenttimahdollisuus, läsnäolopakko joillain kursseilla” (H32) ja talouteen (22 %) sekä perheeseen (16 %) liittyvät tekijät olivat vastaajien mielestä seuraavaksi eniten hankaluutta aiheuttaneita asioita. Näistä opiskeluun ja talouteen otti kantaa kymmenen vastaajaa ja perheeseen seitsemän vastaajaa. Esimerkiksi vastaaja H2 piti kielteisimpinä asioina opintojen, perhe-elämän ja työn keskinäistä ajankäytön hallintaa sekä sitä, että perhe on toisella paikkakunnalla. Taloudelliset vaikeudet ja vapaa-ajan puute olivat vastaajan H40 kielteisimpänä kokemat asiat. Opiskelu itsessään -teemaan sijoitin vastaaja H10 kielteisimpänä asiana kokeman pitkän hakuprosessin ja sen, että opintosisällöt eivät varsinaisesti sovellu aikuisille. Hänen mukaansa maisteriohjelmassa opiskelu tuntuu siltä, kuin tulisi uudelleen lukiosta ja aloittaisi kaiken alusta. Vastaajan H44 kielteisimmäksi asiaksi kokema urakehitys puolestaan johtui siitä, että työnantajan suhtautuminen opiskeluun ja opintovapaaseen oli hyvin kielteinen.

7.4.3 Maisteriohjelmassa opiskelun merkitykset elämäntulussa

Kysymyksen 34 ”Minkälaisia merkityksiä annat omalla kohdallasi avautuneelle mahdollisuudelle opiskella ylempi korkeakoulututkinto?” vastauksissa painottui erityisesti välineellisiin intresseihin lukeutuva urakehitys, jonka mahdollistajana ylempää korkeakoulututkintoa pidettiin välttämättömänä (kuvio 23). Tulkintani mukaan 38 prosenttia vastaajista (17 henkilöä) arvotti urakehityksen ylemmän korkeakoulututkinnon tuottamaksi merkityksellisimmäksi tekijäksi.



Kuvio 23 Merkityksellisimmät tekijät koskien maisteriohjelmassa opiskelua (kysymys 34)

Niin ikään välineellisiin intresseihin kuuluvaa opiskelua itsessään painotti vastaajista 20 prosenttia ja kauppakorkeakoulun sekä siellä opiskeltavan tutkinnon arvostusta merkittävänä tekijänä 13 prosenttia vastaajista. Kauppakorkeakoulun arvostusta osoittaa vastaaja H6 ”Olisin voinut jatkaa myös aiemmassa opintopaikassani samanlaisen tutkinnon suorittamista lähes yhtä arvostetussa oppilaitoksessa”. Sekä oppilaitoksen että tutkinnon arvostusta ilmentää vastaaja H30 todetessaan ”arvostan kuitenkin suuresti, että voi suorittaa KTM paperini Suomen ylivoimaisesti parhaimmassa ja arvostetuimmassa yliopistossa/kauppakorkeassa”.

Tiedollisiin intresseihin ryhmitelty henkilökohtainen kasvu oli merkityksellistä 20 prosentille vastaajista. ”Kaikkein suurin merkitys on sillä, mitä tästä saan itselleni oman oppimisen ja kehityksen sekä tulevaisuuden mahdollisuuksien kannalta.” kuten H3 totesi. Tulkitsin vastauksen kattavan sekä teeman henkilökohtainen kasvu että välineellisen intressin urakehityksen, jonka edellytyksenä myös vastaaja H8 painotti ylempää korkeakoulututkintoa. Tiedollista intressiä painotti vastaaja H25 todetessaan, että ”on kyse enemmänkin todellisesta kiinnostuksesta alaa ja aihetta kohtaan kuin tutkinnon tavoittelusta.” Myös H13 näki itsensä kehittämisen ja sen tuottaman henkilökohtaisen kasvun olevan merkittävin tekijä.

Opiskelupaikan lunastaminen ei kuitenkaan välttämättä ole helppoa, jolloin opiskelumahdollisuuden merkitys korostuu, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

– – Hyvä että on mahdollista. Oli – – jo pakko antaa mahdollisuus opiskeluun, koska olin opiskellut ja varustautunut uuteen koitokseen usean vuoden ajan – –. (H10)

Joissakin tapauksissa vastausten sijoittaminen teemojen mukaisiin luokkiin oli hankalaa. Sijoitin esimerkiksi välineellisten intressien ajankäyttö-teemaan vastauksen, jossa H7 painotti merkittävimmäksi tekijäksi maisteriohjelmaan pääsyn ilman aikaavievää pääsykokeisiin valmistautumista. Aikaa siis säästy elämänsäkulussa muuhun, joten ajankäyttö oli sekä merkittävä että myönteinen asia. Samoilla linjoilla oli vastaaja H31 todetessaan:

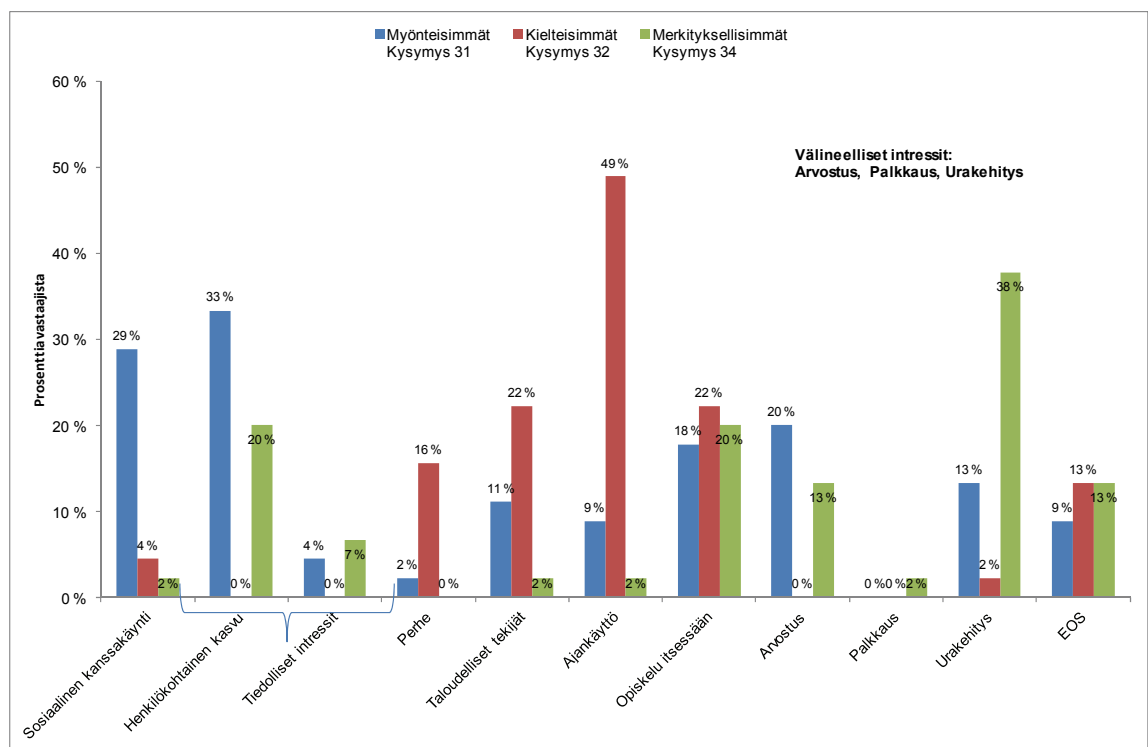
Todella suuren merkityksen. On upea mahdollisuus päästä tradenomin koulutuksella suoraan maisteriohjelmaan. Saamistani arvosanoista myös näkee, että – – tradenomin tutkinnon tiedot riittävät erinomaisesti opiskeluun maisteriohjelmassa. – – En nimittäin olisi koskaan hakenut maisteriohjelmaan, jos pääsykoe olisi ollut – – kirjatentti. (H31)

Tulkinnanvarainen oli myös teemaan sosiaalinen kanssakäynti sijoittamani H23 vastaus, jossa uudet kokemukset mainittiin merkittävimpänä. Vastauksesta ei suoraan käy ilmi, mitä uusilla kokemuksilla tarkoitetaan, opintoja, oppimisympäristöjä, opiskelukavereita, verkostoitumista vai mitä. Päädyin siihen, että uusiin kokemuksiin tässä kontekstissa joka tapauksessa vaaditaan sosiaalista kanssakäyntiä.

7.4.4 Yhteenveto

Maisteriohjelmassa opiskelun nivoutumista elämään selvitettiin tutkimuskysymyksillä numero kolme ”Minkälainen kokemus aikuisena opiskeleminen maisteriohjelmassa on ollut: mitkä asiat koettiin myönteisiksi, mitkä asiat kielteisiksi koulutukseen haettaessa ja koulutuksen aikana?” ja neljä ”Minkälainen maisteriohjelmaan osallistumisen merkitys on tulevaisuutta ajatellen: miten opiskelijat arvelevat valitsemassaan maisteriohjelmassa suoritettun tutkinnon vaikuttavan omaan elämäntilanteeseen?”

Yhteenvetona voi todeta, että asioilla usein on sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia (kuvio 24).



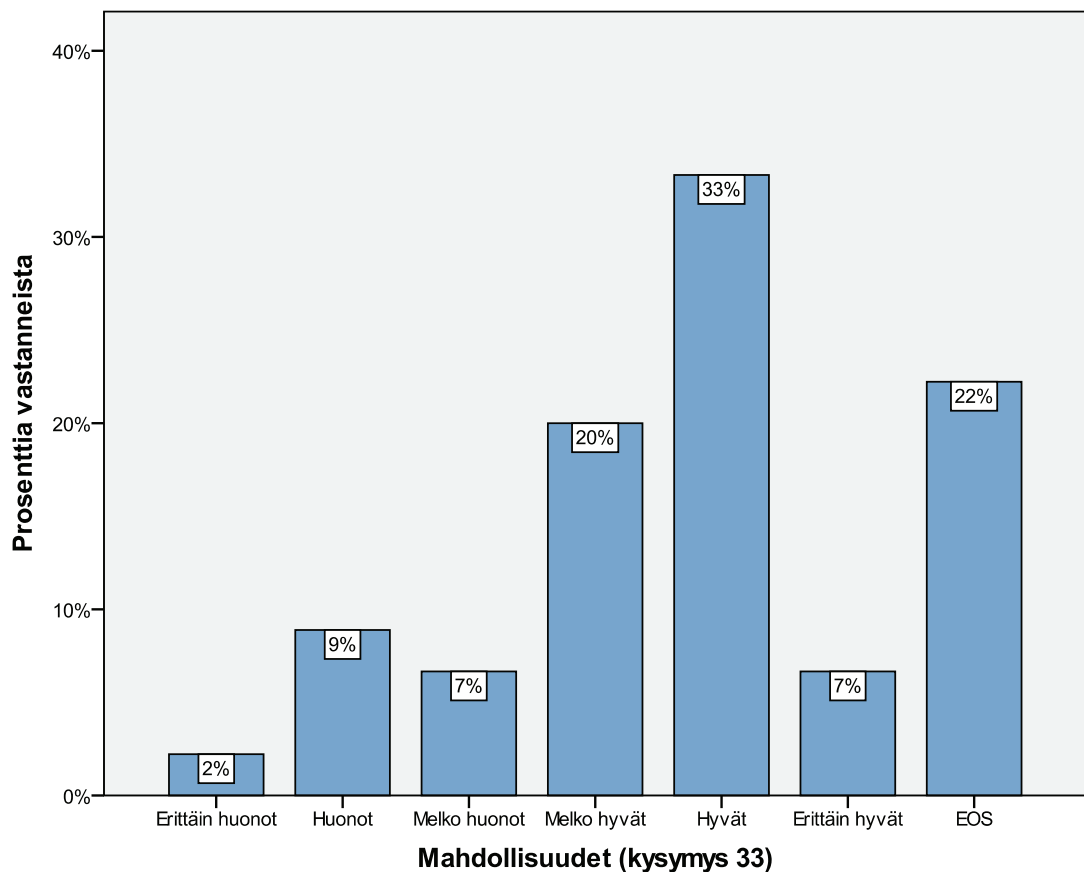
Kuvio 24 Maisteriohjelmassa opiskelusta koetut hyödyt ja haitat sekä opiskelulle annetut merkitykset

Esimerkiksi kahdeksan vastaajaa (18 %) koki opiskelun itsessään myönteisenä asiana, kuten H4 vastaus osoittaa ”Olen aina ollut kiinnostunut opiskelusta ja haluan hyödyntää tämän mahdollisuuden”. Opiskelu itsessään voi kuitenkin tuntua myös kielteiseltä asialta silloin kun sitä peilataan omaan elämäntilanteeseen. Tätä kommentoi vastaaja H3 ”Opiskelun vaativuus ja aikaavievyys”. Opiskelusta itsessään kielteisiä asioita kuvasi 10 vastaajaa (22 %). Toinen sekä positiivinen että negatiivinen asia liittyi taloudellisiin tekijöihin. Myönteisenä koettiin Suomessa maksuton koulutus myös korkea-asteella ja

hyvä opintotukijärjestelmä, josta H23 totesi ”opintovapaa, aikaa paneutua kunnolla opiskeluun”. Asialla on kuitenkin kääntöpuoli, sillä kielteisenä asiana pidettiin samaa ”opintotuilla eläminen Suomessa on täysin mahdotonta, jonka takia on pakko käydä töissä, jonka takia opiskelut hidastuvat” H42.

7.5 Mahdollisuudet suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana

Mahdollisuuksia suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana (kysymys 33) pidettiin pääsääntöisesti hyvinä (liite 8). Kun vastaajien arvioinnit asteikolla melko hyvät, hyvät, erittäin hyvät yhdistetään, oli tätä mieltä vastaajista 60 prosenttia (kuvio 25).

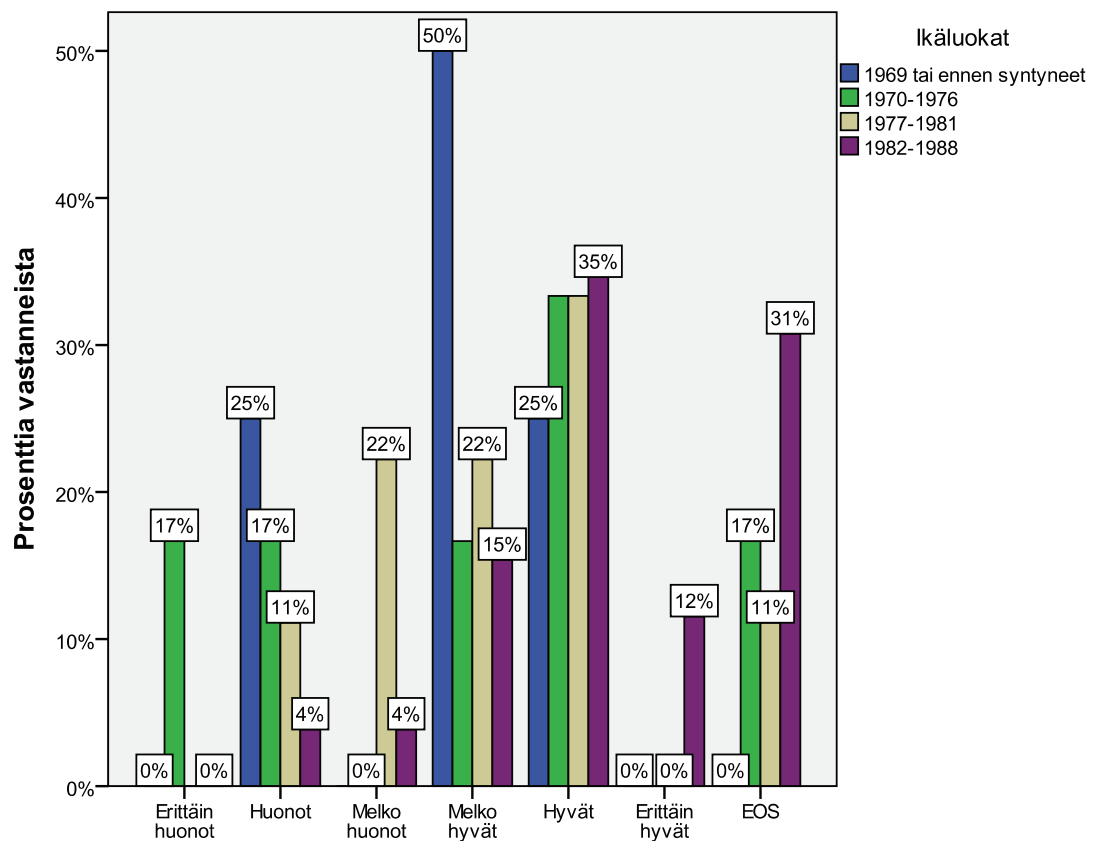


Kuvio 25 Mahdollisuudet suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana (kysymys 33)

Huonoiksi (melko huonot, huonot, erittäin huonot) mahdollisuudet arvioi 18 prosenttia vastaajista (8 vastaajaa). Vastaajista kymmenen (22 %) jätti ottamatta kantaa kysymyseen. Vastauksista voi päätellä, että erillisvalintainen maisteriohjelma ei ole erityisesti

aikuisopiskelijoita varten vaikka koulutuspolitiikassa tähän pyritäänkin. Tätä kommentoi vastaaja H26 seuraavasti: ”Hyvät mahdollisuudet, tosin itse olen sen verran nuori, etten ole ajatellut maisterivalintaa aikuiskoulutusohjelmaksi”. Vastanneista kuusi henkilöä ilmoitti, että ei kuulu aikuisopiskelijoihin, kuten vastaaja H39 ”En ole aikuisopiskelija vaan ihan tavallinen opiskelija”. Kyselyn saatekirjeissä olisikin yksiselitteisesti pitänyt määritellä aikuinen ja aikuisopiskelija ja korostaa sitä, että tässä tutkimuksessa jokainen maisteriohjelmassa opiskeleva luokitellaan aikuisopiskelijaksi.

Kun mahdollisuuksia suorittaa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana tarkastellaan ikäluokittain (kuvio 26), nähdään, että vanhimman ikäluokan (vuonna 1969 tai ennen syntyneet) vastaajista 75 prosenttia arvioi mahdollisuudet hyväksi tai melko hyväksi ja 25 prosenttia huonoiksi.



Kuvio 26 Mahdollisuudet suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana ikäluokittain

Ikäluokasta 34–40-vuotiaat (vuosina 1970–1976 syntyneet) mahdollisuudet arvioi hyväksi 48 prosenttia ja huonoiksi 34 prosenttia. Kantaansa ei osannut sanoa 17 prosenttia vastanneista. Ikäluokan 29–33 edustajista (vuosina 1977–1981 syntyneet) mahdolli-

suuksia piti hyvinä 55 prosenttia ja huonoina 33 prosenttia. Nuorimmasta ikäluokasta, 22–28-vuotiaista (vuosina 1982–1988 syntyneistä), mahdollisuuksia piti hyvinä 62 prosenttia ja huonoina 8 prosenttia vastaajista. Tämän ikäluokan edustajat olivat ainoita, jotka arvottivat mahdollisuudet erittäin hyväksi, kun muiden ikäluokkien edustajien mielestä mahdollisuudet olivat korkeintaan hyvät tai melko hyvät. Nuorimman ikäluokan edustajista lähes kolmannes ei toisaalta osannut ottaa kantaa mahdollisuuksiin.

Naisten ja miesten käsitykset mahdollisuuksista olivat eri vaihtoehdoissa melko samanlaiset. Eroja löytyi vain erittäin hyvät ja huonot -arvioinneissa, sillä miesvastaajista mahdollisuuksia piti erittäin hyvinä 17 prosenttia ja naisvastaajista 3 prosenttia. Huonoiksi mahdollisuuksia arvioi 12 prosenttia ja erittäin huonoiksi 3 prosenttia naisista, mutta ei kukaan miehistä.

Vastaaja H4 näki mahdollisuudet hyvinä ja viittasi lainsäädännön muutokseen⁸ toden, että ”Lainsäädännön muutoksen (koulutustuen ja ansiosidonnaisen päivärahan käyttömahdollisuus) myötä mahdollisuus suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana on hyvä”. Vastaaja H20 puolestaan piti osallistumismahdollisuuksia huonoina, etenkin koska osallistuminen edellyttää opiskelijalta laajaa tukiverkostoa ja hyvää motivaatiota. Suuri etu hänen mielestään oli kuitenkin opiskelun maksuttomuus.

Kritiikkiä kohdistettiin enimmäkseen koulutuksenjärjestäjän kurssien organisointiin, opintojen ohjaukseen ja suhtautumiseen aikuisopiskelijoihin, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

— — *kokopäivätyössä käyvälle maisteriohjelman suorittavalle opiskelijalle annettu erityinen tuki tai joustavuus opintojen järjestämisessä ja esim. luentojen ja tenttien ajankohdissa on hyvin lähellä olematonta. — — Oma tilanteeni on siinä mielessä ideaali että työnantajani tukee opiskelujani niin että voin käydä myös päiväsaikaan pakollisissa luennoilla ja tehdä työtunnit joustavasti. (H1)*

Erittäin vaikeaa. — — Opinnoissa painotetaan nopeaa valmistumista alle 25-vuotiaana ja korostetaan ettei vanhempana — — saa arvostettua työpaikkaa. Se vie motivaatiota aikuisopiskelijalta — — (H3)

⁸ Ansiosidonnaista päivärahaa koskeva muutos voimaan 1.1.2010 alkaen ja aikuiskoulutustukimuutos voimaan 1.8.2010 alkaen.

Lisäksi vastaaja H10 ehdotti nuorille opiskelijoille omia erityisiä maisteriohjelmia, joissa materiaali ja opetus tukisivat nykyistä paremmin nuoren kehittymistä korkeakoulutun kansalaisen statukseen.

7.6 Maisteriohjelmissa opiskelevien profiili

Tutkimukseen vastanneista naisia oli 73 prosenttia ja miehiä 27 prosenttia. Heistä muodostettu opiskelijaprofiili esitetään seuraavalla sivulla taulukossa numero 9. Eri maisteriohjelmissa opiskelevien profiilien vertailu ei tällä aineistolla ollut mahdollista.

Tämän tutkimuksen mukaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisen maisteriohjelman opiskelija on tyypillisimmin 30-vuotias yksin asuva nainen, joka on aloittanut opinnot vuonna 2010 ja opiskelee päätoimisesti Johtaminen-maisteriohjelmassa. Hän on pohjakoulutukseltaan ylioppilas, kuten kaikki tutkimukseen osallistuneet. Hakuperusteena maisteriohjelmaan on ollut tradenomin tutkinto, joka samalla on ylin suoritettu koulutus. Opiskelijan kotikunta on yleisimmin Helsinki, joten opiskelupaikkakunta on myös asuinkunta. Tämä vastaa Norin (2011, 144) tutkimuksen tulosta vuodelta 2003, että Helsingin kauppakorkeakoulussa enemmistö opiskelijoista on kaupunkilaisia.

Huolimatta siitä, että vastaajat opiskelevat päätoimisesti, he turvaavat toimeentulonsa työskentelemällä opintojen lisäksi kokoaikaisesti. Bruttotulot kuukaudessa ovat keskimäärin 2100 euroa. Tutkimuksessa ei kysytty omaa hankittua sosioekonomista asemaa. Perityn sosioekonomisen aseman puolesta opiskelija tulee alempien toimihenkilöiden perheestä. Vanhempien pohjakoulutus on ylioppilas ja korkein suoritettu tutkinto opistoasteinen ammattitutkinto.

Opiskelemaan hakeutumista on ohjannut ammatillinen kehittyminen. Itsevalikoinnin motiivina on ollut tiedollisiin intresseihin kuuluva oman osaamisen kehittäminen. Sen odotetaan vauhdittavan välineellisiin intresseihin kuuluvaa urakehitystä. Lisäksi Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa suoritettujen tutkinnon arvostuksen samoin kuin opiskeluaikaisen verkostoitumisen odotetaan tukevan urakehitystä. Tiivistetysti sanoen opinnoista odotetaan hyötynä parempia työmahdollisuuksia. Haittana koetaan opintojen vaatima suuri työmäärä ja siitä seuraava aikapula sekä huoli opiskeluaikaisesta toimeentulosta.

Taulukko 9 Opiskelijaprofiili Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissä

Valikoituminen: Ketkä	
Sukupuoli	Nainen
Ikä	30
Siviilisäät	Naimaton, lapseton
Perhetyyppi	Yksin asuva
Kotikunta	Helsinki
Pohjakoulutus	Ylioppilas
Ylin koulutus	Ammattikorkeakoulututkinto
Maisteriohjelma	Johtaminen
Hakuperustetutkinto	Tradenomi
Opintojen aloitusvuosi	2010
Suunniteltu valmistuminen	2013
Asuminen	Opiskelupaikkakunta on asuinkunta
Opiskelun päätoimisuus	Päätoiminen opiskelija
Toimeentulo	Kokoaikainen työskentely
Bruttotulot	2100 euroa kuukaudessa
Äidin pohjakoulutus	Ylioppilas
Isän pohjakoulutus	Ylioppilas
Äidin ylin koulutus	Opistoasteinen ammattikoulutus
Isän ylin koulutus	Opistoasteinen ammattikoulutus
Äidin ammatti	Alempi toimihenkilö
Isän ammatti	Alempi toimihenkilö
Motivatioonalliset orientaatiot: Miksi, edut ja vaikeudet	
Hyödyt	Ammattitaidon kehittämisen myötä seuraavat kiinnostavimmat työ- ja uramahdollisuudet
Haitat	Opintojen vaatima suuri työmäärä ja siitä aiheutuva ajan riittämättömyys
Rooli elämäkulussa	
Myönteisin	Oma kehittyminen ja sosiaalinen kanssakäynti
Kielteisin	Aikapula
Merkitys tulevaisuudelle	Urakehitys
Mahdollisuudet osallistua	Hyvät

Vaikka keskimäärin naisten ja miesten profiilit ovat hyvin samankaltaisia, vastanneiden välillä löytyy jonkin verran eroa. Taulukossa 10 näitä eroja tarkastellaan taustamuuttujien osalta.

Taulukko 10 Naisten ja miesten opiskelijaprofiili taustamuuttujien osalta Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa

Sukupuoli	Nainen	Mies
Ikä	30	28
Siviilisääty	Naimaton, lapseton	Naimaton, lapseton
Perhetyyppi	Yksin asuva	Avio-/Avopari, ei lapsia
Kotikunta	Helsinki	Helsinki
Pohjakoulutus	Ylioppilas	Ylioppilas
Ylin koulutus	Ammattikorkeakoulututkinto	Ammattikorkeakoulututkinto tai kandidaatintutkinto
Maisteriohjelma	Johtaminen	Johtaminen
Hakuperustetutkinto	Tradenomi	Tradenomi
Opintojen aloitusvuosi	2010	2008
Valmistumistavoite	2012	2011
Asuminen	Opiskelupaikkakunta on asuinkunta	Opiskelupaikkakunta on asuinkunta
Opiskelun päätoimisuus	Päätoiminen opiskelija	Päätoiminen opiskelija
Toimeentulo	Kokoaikainen työskentely	Osa-aikainen työskentely ja muu
Bruttotulot	2200 euroa kuukaudessa	2000 euroa kuukaudessa
Äidin pohjakoulutus	Ylioppilas	Ylioppilas
Isän pohjakoulutus	Ylioppilas	Ylioppilas
Äidin ylin koulutus	Opistoasteinen ammattikoulutus	Opistoasteinen ammattikoulutus
Isän ylin koulutus	Opistoasteinen ammattikoulutus	Ylempi korkeakoulututkinto
Äidin ammatti	Ylempi toimihenkilö	Alempi toimihenkilö
Isän ammatti	Ylempi toimihenkilö	Alempi toimihenkilö

Sukupuolittain tarkasteltuna profiilit eroavat muuttujissa ikä, perhetyyppi, ylin koulutus, opintojen aloitusvuosi, valmistumistavoite, toimeentulo, bruttotulo ja isän ylin koulutus sekä äidin ja isän ammatti. Tutkimukseen vastanneiden miesten enemmistö oli aloittanut opintonsa vuonna 2008, kun naisvastaajista enemmistö oli aloittanut opintonsa vuonna 2010. Maisteriohjelmat on mitoitettu päätoimiseen opiskeluun. Opiskelun päätoimisuus näyttää kuitenkin vastausten perusteella ongelmalliselta. Naisista 40 prosenttia ilmoittaa olevansa ei-päätoiminen opiskelija ja saavansa toimeentulon kokoaikaisesta työskentelestä. Miehistä puolestaan 42 prosenttia kokee olevansa ei-päätoiminen opiskelija ja heistä kokoaikaisesti työskentelee 25 prosenttia ja osa-aikaisesti 33 prosenttia.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO

8.1 Maisteriohjelmassa opiskeleva aikuinen

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisessä maisteriohjelmassa opiskeleva aikuinen on iältään keskimäärin 30 vuotias eli yliopistotutkintoa aikuisiällä suorittavista henkilöistä tehtyjen aiempien tutkimusten tulosten mukainen. Korkeakoulujen aikuis-opiskelijat on tutkimuksissa useimmiten luokiteltu iältään 25-vuotiaiksi tai sitä vanhemmiksi. Tässä tutkielmassa kyselyyn vastanneista yli 25-vuotiaita oli 73 prosenttia; naisista 67 prosenttia ja miehistä 92 prosenttia. Toisin tarkastellen, iältään alle 30-vuotiaita oli kyselyyn vastanneista kaikkiaan 69 prosenttia: naisista 67 prosenttia ja miehistä 75 prosenttia.

Tuloksiin perustuva johtopäätösten teko on epävarmalla pohjalla, sillä tutkimuksen vastausprosentti oli 31,9. Aktiivisimmin tutkimukseen vastasivat naiset. Maisteriohjelmista Johtaminen näyttää olevan Kaupan strategisen johtamisen ohella naisten suosima koulutusohjelma. Miehet puolestaan tuntevat suosivan Johtaminen-maisteriohjelman ohella Laskentatoimi sekä Logistiikka ja palvelutalous -ohjelmaa. Sen sijaan Talouselämän viestintä -maisteriohjelma on tämän tutkimuksen tulosten valossa täysin miesten syrjimä.

Vaikka enemmistö tutkimukseen osallistuneista oli naisia ja vaikka tuloksia on tarkasteltu vastaajaryhmien suhteellisina prosenttiosuuksina, voi olla, että tutkielman kohderyhmässä (141 opiskelijaa) enemmistö oli miehiä. Aikaisemmissa Helsingin kauppakorkeakoulun huomioineissa tutkimuksissa (esim. Nori 2011, 75) on todettu, että kauppatieteellinen ala on miesten suosima. Toisaalta suuntaus näyttää olevan se, että myös Helsingin kauppakorkeakoulu naisistuu (taulukko 11).

Taulukko 11 Helsingin kauppakorkeakoulun ja Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun kauppatieteellisen alan uusien opiskelijoiden sukupuolijakaumat vuosina 2007–2010 (OKM 2011c)

Riveillä koulutusaste - koulutusala	Sarakkeilla vuosi			
	2007	2008	2009	2010
Ylempi korkeakoulututkinto	44	78	110	110
Kauppatieteellinen	44	78	110	110
Naiset	20	36	52	61
Miehet	24	42	58	49
Yhteensä	44	78	110	110

Opetushallinnon raportointipalvelun tilasto vuosilta 2007–2010 (OKM 2011c) osoittaa Helsingin kauppakorkeakoulussa ja Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa ylempää korkeakoulututkintoa suorittavista, läsnäoleviksi kirjoittautuneista opiskelijoista miesten olleen enemmistönä vuosina 2007–2009, mutta jääneen vähemmistöön vuonna 2010. Onko tähän suuntaukseen vaikuttanut Helsingin kauppakorkeakoulun sulautuminen Aalto-yliopistoon vai kertooko suuntaus myös tässä tutkimuksessa esiin pyrkivästä ilmiöstä eli yliopistojen yleisestä naisistumisesta?

Tutkimuksen lähtöoletus oli, että maisteriohjelmassa opiskeleva on aikuisopiskelija, joka on suorittanut vähintään alemman korkeakoulututkinnon ja ollut mukana työelämässä tai on opiskelun ohessa edelleen työelämässä. Maisteriohjelmien valintaperusteista johtuen kaikille tutkimukseen vastanneille opiskelijoille olikin yhteistä se, että pyrkiessään opiskelijaksi Aalto-yliopiston/Helsingin kauppakorkeakoulun maisteriohjelmiin, heillä oli jo suoritettuna alempi korkeakoulututkinto. Vastaajien keski-ikä oli 30 vuotta. Tutkimukseen osallistuneista kuitenkin yli 13 prosenttia ilmoitti, että ei ole aikuisopiskelija. Päätoimiseksi opiskelijaksi itsensä mielsi 60 prosenttia vastanneista. Vastaavasti 35 prosenttia kertoi työskentelevänsä kokoaikaisesti, joskaan heidän roolinsa ja mukanaolonsa työelämässä ei tästä tutkimuksesta selviä. Vastaajien omaa ammatista ei kysytty, joten vastaajien oma hankittu sosioekonominen asema ei ole tiedossa. Tämä olisi kuitenkin ollut kiinnostava tieto, koska se olisi antanut valottanut sosiaalista liikkuvuutta. Tuloksista voinee päätellä, että enemmistö vastaajista oli päätoimisia, opintoihin keskittyviä opiskelijoita, joista opintojen ohessa osa-aikaisesti työskenteli 27 prosenttia ja opintososiaalisia tukia hyödynsi 9 prosenttia.

Koulutusalojen välisessä tulotietojen vertailussa Pajala ja Lempinen (2001, 63, 69) kiinnittivät huomiota kauppatieteilijöiden, sekä työllisten että ei-työllisten, suhteellisen suuriin vuosituloihin. Kaikista tähän tutkimukseen vastanneista oli työssäkäyviä 62 prosenttia, joista kokoaikatyössä 35 prosenttia ja osa-aikatyössä 27 prosenttia. Keskimääräiset bruttotulot olivat 2100 euroa kuukaudessa. Kaikista itsenäisesti asuvista yliopisto-opiskelijoista oli Suomessa vuonna 2009 työssäkäyviä 31 prosenttia ja heidän keskimääräinen kuukausiansionsa oli 1172 euroa (Halonen, Heinonen, Hiltunen, Moisio & Piironen 2011, 4–5). Tämäkin tutkimus siis todentaa kauppatieteilijöiden hyvän taloudellisen aseman.

Tässä tutkimuksessa miesvastaajien isät olivat korkeammin koulutettuja kuin naisvastaajien isät. Sen sijaan miesvastaajien äitien ammattiasema oli jonkin verran matalampi kuin naisvastaajien äideillä. Kokonaisuudessaan vastaajien äidit ja isät näyttivät

olevan sekä koulutus- että ammattitaustaltaan keskenään hyvin samanlaisia. Norin (2011, 219) tutkimus todensi, että perhetaustalla on edelleen merkitystä yliopistojen opiskelijavalinnoissa yliopistoihin valikoitumisessa. Erityisesti äidin koulutuksella on nykyään enemmän merkitystä lasten koulutusvalintojen suuntaajana kuin isän koulutuksella. Vaikka näin voitaisiin tämänkin tutkimuksen perusteella varovasti päätellä, aineiston pienuudesta johtuen jää asian selvittäminen tulevien tutkimusten tehtäväksi. Kannattanee kuitenkin pitää mielessä, että maisteriohjelmiin opiskelupaikka saadaan erillisvalinnalla ja että aikuisopiskelijoilla taustatekijät menettävät merkitystään, kun opinnoissa edetään pidemmälle.

Voidaan myös pohtia, ketkä ovat valikoituneet tämän tutkimuksen vastaajiksi. Näyttäisi siltä, että kyse on nuorimmista, ensimmäistä vuotta opiskelevista henkilöistä, jotka aikovat suorittaa tutkinnon maisteriohjelman kahden vuoden tavoiteajassa. Pajala ja Lempinen muun muassa ovat todenneet, että kauppatieteellistä koulutusala pidetään yleisesti kurssimuotoisena ja koulumaisena, mikä selittää nopeita läpäisyajoja, ja että tavoiteajassa tutkintoja on eniten suoritettu Helsingin ja Turun kauppakorkeakouluissa, Svenska handelshögskolanissa ja pienempien kaupunkien yliopistoissa (Pajala & Lempinen 2001, 29–30, 32, 104–105). Tutkimukseen osallistuneilla tutkinnon suorittamisen tavoiteaika on keskimäärin kaksi vuotta, joten tässäkin tutkimuksessa tavoiteltu läpäisy aika on nopea. Myös kauppakorkeakoulun tietynlainen koulumaisuus ja kurssisidonnaisuus tuli esiin vastaajien kommentteissa, joissa kritisoitiin läsnäolopakkoa ja ajan käytön helpottamiseksi kaivattiin enemmän mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn.

Tässä tutkimuksessa tiedolliset intressit arvioitiin elämäntulussa merkityksellisimmiksi kuin välineelliset intressit, sillä maisteriohjelmiin hakeutumiseen vaikutti eniten opintojen sisällöllisiin arvoihin kohdistettu odotus henkilökohtaisesta kasvusta ja kehitymisestä. Tulos ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Maisteriohjelmassa suoritettavaa ylempää korkeakoulututkintoa pidettiin erityisesti uralla etenemisen mahdollistajana. Arvostetussa korkeakoulussa opiskelun nähtiin kohottavan opiskelijan statusta ja suoritettavaa tutkintoa ajateltiin paitsi sijoituksena tulevaisuuteen, myös merkityksellisenä henkilökohtaisen kehittymisen keinona. Vastausten analysointi osoitti, että henkilökohmainen kasvu oli arvioitu tärkeimmäksi ja vaikuttavimmaksi tekijäksi, mutta sen tuloksena odotettiin parempia työmahdollisuuksia. Muun muassa muodollisen pätevyyden saaminen koettiin tämän vuoksi tärkeänä. Opiskelusta koettu haitta oli opintojen työläys ja siitä aiheutuva aikapula, joka tehokkaasti estää sosiaalisen kanssakäynnin, etenkin harrastamisen ja ystävien tapaamisen. Ajan riittämättömyydestä on haittaa myös työssä-

käynnin ja perhevelvoitteiden näkökulmasta. Toisaalta opiskeluympäristö oli arvostettu verkostoitumisen edistäjänä.

Tutkinnon vaihtoarvo eli sen välineellisyys näyttää siis olevan myös tässä tutkimuksessa tutkinnon sisällöllistä arvoa merkityksellisempi. Kivinen ja Silvennoinen (2000, 60) ovatkin todenneet, että koulutuksen sisällöllisiin arvoihin lukeutuvat sivistys, taidot ja tiedot jäävät alisteiseksi koulutuksen vaihtoarvolle johtuen markkinavoimien logiikasta. Tutkintotodistus kun voidaan työmarkkinoilla vaihtaa mahdollisimman hyvään työsopimukseen.

Maisteriohjelmassa opiskelevat ovat aikuisia opiskelijoita. Tässä tutkimuksessa he olivat iältään keskimäärin 30-vuotiaita. Ovatko he aikuisopiskelijoita, jää kuitenkin epäselväksi, sillä kuten todettiin, usea maisteriohjelmassa opiskeleva ei mieltänyt itseään vielä aikuiseksi tai aikuisopiskelijaksi. Ehkä Manninen (2004, 196, 203) on oikeassa siinä, että mielikuva sanasta aikuisopiskelija on värittänyt yli nelikymppiseksi opinnoissa puurtajaksi. Hyvinvointi ja monien koulutusvalintojen -sukupolven nuorimmille edustajille korkeakoulutuskin on *itsestäänselvyys*, kuten vastaajat H2 ja H32 totesivat. Koulutus on keino sosiaalisten ja henkilökohtaisten unelmien toteuttamiseksi. Tutkimuksen tulosten perusteella elämänkulku näyttää edelleen melko perinteiseltä ja opiskelu tapahtuu pääsääntöisesti nuoruusvaiheessa. Näin ollen tutkimuksen ennakkoletus maisteriohjelmassa opiskelua edeltäneestä pitkästä työurasta ei saanut vahvistusta. Sen sijaan tämänkin tutkimuksen perusteella perheellistyminen näyttää siirtyvän yhä myöhemmälle iälle.

Väisänen ja Rautopuro (2004, 157) kehottavat pohtimaan, miten yliopisto sopeutuu aikuisiin opiskelijoihin. Käsillä olevaan tutkimukseen perustuen, maisteriohjelmat näyttävät muodostuneen ammattikorkeakoulun suorittaneiden väyläksi yliopistoon suorittamaan ylempää korkeakoulututkintoa. Maisteriohjelmien tavoitteista työikäisen aikuisväestön osaamisen kehittäminen ja siitä seuraava osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen sekä mahdollisuuksien tasa-arvon edistäminen on jossain määrin toteutunut. Koska tutkimukseen vastanneista moni oli opintojen ohessa kokopäivätyössä, maisteriohjelmat eivät kurssien läsnäolopakon vuoksi tunnu soveltuvan kovinkaan hyvin heille. Maisteriohjelmat ovat ehkä jonkin verran nopeuttaneet opintoja. Joka tapauksessa ne ovat lisänneet Bolognan prosessin mukaista kotimaista liikkuvuutta ja vahvistaneet maisterintutkintoa itsenäisenä kokonaisuutena. Profiililtaan Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu on edelleen lähialueen kouluttaja.

Maisteriohjelmien tarjonta tuntuu melko epämääräiseltä, minkä vuoksi valintaprosessi on hakijalle haastava. Raivola ym. (2002, 7) kiinnittivät huomiota tähän epäkohtaan jo vuonna 2002. Tässäkin tutkimuksessa kommentoitiin valintaprosessin epämääräisyyttä. Prosessin jatkuvasta haasteellisuudesta esimerkkinä Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun verkkosivulla oleva ohje kevään 2012 hakijoille maisteritason valinnoista ”Jos hakijalla on jo jokin korkeakoulututkinto, hakea voi kuten yleisen hakukelpoisuuden omaava hakija tai mahdollisesti suorittamaan vain kauppatieteiden maisterin tutkintoa. Opintojen sisällölle on kuitenkin asetettu vaatimuksia, jotta voisi hakea tässä ns. maisteritason valinnassa. Tässä valinnassa hakemista suunnittelevan onkin siis tutustuttava ensin valintaperusteisiin saadakseen selville mahdollisuutensa hakea.” (Aalto-yliopisto 2011d.) Edellä sanottu huomioiden ei liene ihme, että maisteriohjelmissa opiskelevia ei erikseen tilastoida.

Kuten Schuller ym. (2004, 192) painottavat, koulutus on arvokasta läpi elämän ja siksi keskittyminen kouluttamaan vain nuoria on yhä irrationaalisempaa. Opiskelun tulisi-kin aidosti, eikä vain juhlapuheissa, olla mahdollista kaikille, sen tulisi olla laajaa ja sisällöllisesti rikasta, pedagogisesti laadukasta ja henkilökohtaisiin tarpeisiin ja motivaatioihin pohjautuvaa, ei ylhäältä ohjattua. Koulutuspoliittisena haasteena onkin se, miten yhteiskunnassa – myös aikuisten kouluttautumismahdollisuuksia edistäviä maisteriohjelmiä koskien – saadaan aikaan yhteinen näkemys koulutuksen sekä yksilöä että yhteiskuntaa hyödyttävästä luonteesta ja miten tämä aikaansaatu näkemys muutetaan toiminnaksi.

8.2 Yhteenveto

Tutkielmassa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen teon eri vaiheet mahdollisimman tarkasti. Tämän tutkimuksen kohderyhmä, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkie-listen maisteriohjelmien opiskelijat, oli valittu ja rajattu tutkimusongelma huomioiden tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksessa pyrittiin aineiston huolelliseen analysointiin ja tulosten kriittiseen tulkintaan, mitä tutkimusongelman tarkka raja-
aus helpotti. Käytetyt lähteet valittiin suhteutettuina sekä tutkimusongelmaan että tutkimus-
kysymykseen, mitä menettelytapaa korostavat esimerkiksi Ahonen ja Kallio (2002, 25).
Tulkinnat on perusteltu tarkasti, jotta lukija voi seurata tehtyä päättelyä. On kuitenkin
huomattava, että tutkimustulokset koskevat vain tutkittua aineistoa eikä niitä voi eikä
ole tarkoitus yleistää. Vaikka Fuchs ja Kalfagianni (2008, 10) toteavat, että tutkija ei
kulttuurisesta taustastaan ja henkilökohtaisista mieltymyksistään johtuen pysty täysin

objektiiviseen tulkintaan, olen pyrkinyt lisäämään tekemieni tulkintojen objektiivisuutta esittämällä avointen kysymysten vastausten teemoittelun liitteessä 8 ja suoria lainauksia avoimiin kysymyksiin annetuista vastauksista.

Käytin tutkielmassa esiteltyjä teorioita ja aikaisempia aikuiskoulutukseen osallistumistutkimuksia tutkimuksen ajatuspohjana, jonka avulla pystyin muotoilemaan tutkimuskysymykset ja niistä johdetut kyselylomakkeen kysymykset ja väittämät. Tutkimuksessa käytettyihin itse laadittuihin mittareihin Välineelliset intressit ja Tiedolliset intressit sisällytetyt muuttujat olivat kysymyksissä 25–30 yhdenmukaisia ja mittasivat haluttuja asioita, joten mittareita voidaan pitää luotettavina. Aineiston pienestä koosta johtuen (45 vastannutta) tulokset ovat kuitenkin vain suuntaa antavia eikä niistä voi tehdä pitäviä johtopäätöksiä.

Aineistoanalyysissa käytin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista menetelmää. Kysymysten 1–30 vastaukset analysoin kvantitatiivisesti ja avointen kysymysten 31–34 vastaukset kvalitatiivisella teemoittelulla. Kuten aiemmin mainittiin, avointen kysymysten vastaustila kyselylomakkeella oli riittävä. Avoimiin kysymyksiin oli kirjoitettu pitkiäkin pohdintoja, joissa vastaaja kertoi omasta elämäntilanteestaan. Varmistaakseni, että toimin tutkijana eettisesti ja turvaan vastaajien anonymiteetin, jätin avoimiin kysymyksiin saadut autenttiset vastaukset pois liitetiedoista. Olen kuitenkin tulososiossa luvussa seitsemän esittänyt joitakin suoria lainauksia avointen kysymysten vastauksista siltä osin, kuin vastaukset koskevat tutkielman kannalta olennaisia asioita ja vain silloin, kun ne mielestäni helpottavat lukijaa käsitellyn asian sisäistämisessä.

Väisänen ja Rautopuro (2004, 156–157) kaipaavat lisää opiskelijoiden perheellisyystä ja osa-aikaopiskelua sekä sosioekonomista asemaa käsittelevää tutkimusta. Vaikka tässä tutkimuksessa huomioitiin opiskelijan osa-aikatyöskentely ja perheellisyys, tutkimuksessa ei kysytty opiskelijan omaa hankittua sosioekonomista asemaa. Tältä osin tutkimus jäi vajaaksi eikä ilmennä sosioekonomisen taustan ja maisteriohjelmassa opiskelun mahdollista yhteyttä. Sen sijaan tämä tutkimus vastaa maisteriohjelmassa opiskelun kontekstissa siihen Väisäsen ja Rautopuron esittämään kysymykseen, miten aikuiset opiskelijat kokevat yliopisto-opiskelun ja miten he onnistuvat opintojen, perheen ja työssäkäynnin tasapainottamisessa. Tutkimuksessa löydetty tärkeimmät tiedolliset ja välineelliset intressit on tiivistetysti koottu taulukkoon 12.

Tutkimusasetelmassa tavoitteena oli myös vertailla eri maisteriohjelmissa opiskelevien profiileja, mikä ei vastaajien pienestä määrästä johtuen kuitenkaan ollut aineistolla mahdollista.

Taulukko 12 Tiedolliset ja välineelliset intressit, yhteenveto kysymysten 25–34 vastauksista

Ketkä? Hakeutuminen, Kysymykset 25, 26		
Tärkeitä tekijöitä hakeutumisessa		
Tiedolliset intressit	Välineelliset intressit	Ei tärkeä
Henkilökohtainen kasvu	Mahdollisuus vaativampiin työtehtäviin ja haluttuun ammattiin	Tutkimukseen suuntautuminen
Monipuolisten valmiuksien hankkiminen	Parempi palkkaus Tutkinnon arvostus ja kauppakorkeakoulun hyvä maine Muodollinen pätevyys	
Hyötyjä? Motivationaaliset orientaatiot, Kysymykset 27, 28		
Opiskelusta odotettuja hyötyjä		
Tiedolliset intressit	Välineelliset intressit	Ei vaikutusta
Henkilökohtainen kasvu	Arvostettu tutkinto	Itsenäistyminen
Opiskelusta uutta intoa	Urakehitys	Perhesidokset
Haaveiden toteuttaminen	Ammattitaidon kehittyminen ja lisääntyvä valinnanvara työpaikoissa	Aikuisopiskelun arvostus
Elämänmuutos	Verkostoituminen	
Haittoja? Motivationaaliset orientaatiot, Kysymykset 29,30		
Opiskelusta koituvia haittoja		
Tiedolliset intressit	Välineelliset intressit	Ei vaikutusta
Opintojen vaatima suuri työmäärä	Ajan riittämättömyys	Perhetekijät
Mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun vähäistä	Ylirasittuminen	
Opintojen ohjaus puutteellista	Taloudelliset tekijät Kokopäivätyö hidastaa valmistumista	
Myönteisintä? Kysymys 31		
Opiskelusta koettua etua		
Tiedolliset intressit	Välineelliset intressit	Ei vaikutusta
Henkilökohtainen kasvu	Verkostoituminen	Palkkaus
Kielteisintä? Kysymys 32		
Opiskelusta koettua haittaa		
Tiedolliset intressit	Välineelliset intressit	
	Ajankäyttö	
	Opiskelu itsessään	
	Taloudelliset tekijät	
Mahdollisuudet? Kysymys 33		
Tiedolliset intressit	Välineelliset intressit	
Opintojen ohjaus heikkoa	Hyvät mahdollisuudet opiskeluun	
Merkityksellisintä? Kysymys 34		
Tiedolliset intressit	Välineelliset intressit	
Henkilökohtainen kasvu	Urakehitys	
	Opiskelu itsessään	

Kokoavasti todeten, opiskelijan liikkeellepaneva voima, motivationaalinen orientaatio, joka pohjautuu yksilön tarpeisiin, osoittautui haasteelliseksi tutkittavaksi aivan kuten Boshier, Huang, Song ja Song ennustivat. Van Bragtin, Bakxin, Bergenin ja Croonin opiskelijoilla tunnistamista viidestä motivationaalisesta orientaatiosta Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisten maisteriohjelmien opiskelijoilla vahvimmin tulivat esiin henkilökohtaista kasvua ja ammattia tavoitteleva orientaatio. Sekä Courtney että Mannisen näkemykset päämäärättömästä aikuisopiskelijasta tuntuvatkin vierailta tämän tutkimuksen tuloksia ajatellen.

Onko yksilön elämänkulku kouluttautumisen osalta siis sirpaloitunut ja ovatko aikuisen mahdollisuudet kouluttautua iästä riippumatta hyvät nyky-yhteiskunnassa tämän tutkimuksen valossa? Tutkimuksen perusteella elämänvaiheiden ikäsidonnaisuus vaikuttaa hyvin perinteiseltä. Myös maisteriohjelmissä kouluttautuminen näyttää kuuluvan varhaiseen aikuisuuteen ja sitä vanhempien henkilöiden osallistuminen ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriohjelmissä on vähäistä. Elämänkulun hajanaisuus ei tässä tutkimuksessa siten juurikaan näkynyt. Vaikuttaakin siltä, että maisteriohjelmissä on toistumassa sama ilmiö kuin 1990-luvun alussa, jolloin avoimesta yliopistosta poistettiin muodolliset esteet alle 25-vuotiaiden osallistumiselle (Rinne ym. 2003, 49). Tällöin alkoi kehitys, jonka tuloksena avoimesta yliopistosta tuli väylä yliopistoon tutkinto-opiskelijaksi. Nyt maisteriohjelmissä näyttää tulleen yhä nuorempien opiskelijoiden suosima ja etenkin tradenomien väylä ylempään korkeakoulututkintoon.

Tämä suomenkielisessä maisteriohjelmassa opiskelevan maisteriohjelmalaisen profiilia selvittänyt tutkimus voi jäädä ainoaksi tästä aiheesta tehdyksi tutkimukseksi, sillä Korkeakoulujen arviointineuvoston Tutkinnonuudistuksen arviointiraportissa (Niemelä ym. 2010, 45) todetaan, että yliopistojen kokemuksen mukaan maisteriohjelmat ovat toimineet välivaiheena pyrittäessä aidosti kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen. Arviointityöryhmä ehdottaakin, että yliopistojen maisteriohjelmiin liittyvästä asetusmenetelystä luovutaan, jolloin yliopistot saavat mahdollisuuden suunnitella ylemmät korkeakoulututkinnot omien tarpeidensa mukaan koulutusvastuidensa puitteissa. Tällöin jako erillisiin maisteriohjelmiin ja muihin maisteritutkintoihin poistuu ja yliopistoissa suoritetaan vain ylempiä korkeakoulututkintoja, maisterin tutkintoja, mikä tarkoittaa paluuta entiseen käytäntöön.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Selvä enemmistö maisteriohjelmalaisista on tullut valituksi toisessa korkeakoulussa suoritettun alemman korkeakoulututkinnon perusteella suorittamaan ylempää korkeakoulututkintoa Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa. Tätä ilmiötä tulisi tutkia tarkemmin. Nimittäin tässä tutkimuksessa useimmilla valintaperusteena oli tradenomin tutkinto, mutta lähes yhtä paljon hakuperusteena käytettiin kauppatieteen kandidaatin tutkintoa. Koska tutkimuksen kohderyhmässä opinto-oikeus sekä alempaan että ylempään tutkintoon on vielä saatu suoraan, miksi opiskelija ei ole jatkanut maisteriopintoja samassa oppilaitoksessa, vaan on vaihtanut korkeakoulua. Tämä voinee osalla johtua paikkakunnan vaihdosta (kuten vastaajat H19 ja H39 ilmoittivat) tai siitä, että haluttiin välillä olla työelämässä, jonka jälkeen oli luonnollista hakeutua jatko-opintoihin toiselle paikkakunnalle. Kuitenkin vastaajien ikä huomioiden, työelämässä ei uraa ole vielä juurikaan ehditty luomaan, joten asian selvittäminen tästäkin syystä olisi kiinnostavaa. Jonkin verran käsillä oleva tutkimus toi esiin sitä, että opiskelupaikka valittiin sen nauttiman arvostuksen vuoksi. Tämä tietysti voi olla yhtenä tekijänä, miksi kandidaatin tutkinnolla siirrytään suorittamaan ylempää korkeakoulututkintoa toiseen korkeakouluun.

Kuten edellä todettiin, tässä tutkimuksessa tradenomin tutkinto oli yleisin maisteriohjelmiin hakuperusteena käytetty hakijan aiempi koulutus. Tähän voi olla yhtenä syynä se, että ylempi ammattikorkeakoulututkinto on profiloitu täydennyskoulutukseksi, jonka edellytyksenä on kolme vuotta työssäoloa suoritettun alemman korkeakoulututkinnon jälkeen. Lisäksi käytännössä vaatimuksena on tutkinnon opiskeluaikana voimassa oleva työsuhde, sillä tutkintoon kuuluva ammatillinen opinnäytetyö tehdään työpaikalle. Nämä vaatimukset voivat estää tradenomien jatkokouluttautumista ammattikorkeakouluissa ja olla syy siihen, että maisteriohjelmista on näyttänyt tulleen väylä ylempään korkeakoulututkintoon, varsinkin niille, jotka haluavat saada kelpoisuuden ylempää korkeakoulututkintoa edellyttäviin virkoihin ja tehtäviin. Olisikin kiintoisaa tutkia ja vertailla ylempää korkeakoulututkintoa kauppakorkeakouluissa ja ammattikorkeakouluissa suorittavien tradenomien omia näkemyksiä valikoitumisesta koulutukseen.

Tutkielmassa ei kysytty, missä valintaryhmässä on tullut valituksi opiskelemaan. Hakuperusteena käytetystä tutkinnosta (liite 5, kysymys 17) voi arvella, että maisteritason erillisvalinnassa on tultu valituksi jokaisesta vuoden 2010 neljästä valintaryhmästä. Valintaryhmässä 1 hakukriteerinä oli kauppatieteiden kandidaatin tutkinto, valintaryhmässä 2 soveltuva ammattikorkeakoulututkinto, valintaryhmässä 3 muun kuin kauppatieteellisen alan yliopistotutkinto ja valintaryhmässä 4 ulkomainen kauppatieteellisen

alan korkeakoulututkinto. Tutkielman perusteella vaikuttaa siltä, että valintaprosessia tulisi yksinkertaistaa. Apuvälineitä prosessin kehittämiseen voisi vastaavissa tutkimuksissa saada ottamalla maisteriohjelman hakijan valintaryhmän mukaan tarkasteluun.

Mielenkiintoista olisi myös verrata muiden korkeakoulujen suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskelevia ja heidän istuvuuttaan tämän tutkimuksen opiskelijaprofiiliin. Oma kehittyminen, laajemmat työmahdollisuudet ja muodollinen pätevyys ovat motivoineet vastaajia hankkimaan ylemmän korkeakoulututkinnon. Maisteriohjelmaa pidettiin hyvänä mahdollisuutena päästä suorittamaan ylempää korkeakoulututkintoa ilman pääsykokeita. Jos tarjolla on myös mahdollisuus suorittaa maisteriohjelmassa ylempi korkeakoulututkinto työn ohessa, kuten Lappeenrannan teknillinen yliopisto lupaa kevään 2012 hakuesitteessä, maisteriohjelman haluavien määrä tulee entisestään lisääntymään. Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa (2011) on vuonna 2012 kauppätieteissä tarjolla kolme tämän tutkielman sisältöä vastaavaa suomenkielistä maisteriohjelmaa, joita se markkinoi nimenomaan aikuiskoulutuksena nimellä aikuismaisteriohjelma. Näissä ohjelmissa opintojansa vuonna 2014 suorittavista olisi kiinnostavaa tehdä tutkimus käyttäen tämän tutkielman viitekehystä. Ketkä osallistuisivat näihin aikuiskoulutusohjelmiin markkinoituihin maisteriohjelmiin ja mistä syistä, jos kolmekymppisetkin vielä epäröivät aikuisuuttaan?

Aikuisena korkeakoulututkintoa suorittavan opiskelijan erityisenä haasteena vastaajat toivat tutkimuksessa esiin ajan riittävyyden opintoihin, työhön ja perheelle. Kun tätä kolmikantaa pyritään ratkaisemaan, siitä usein seuraa vielä taloudellinen niukkuus. Koulutuksen henkilökohtaistaminen eli jo hankitun osaamisen hyödyntäminen, on jäänyt vastaajien mukaan toteutumatta, kun maisteriopinnoissa pitkänkin työkokemuksen alalta omaavat henkilöt joutuvat istumaan yleisillä kursseilla ja osallistumaan ryhmätöihin, joiden anti on olematon. Onko siis kyse maisteriohjelmien hakuperusteiden epämääräisyydestä ja tasa-arvo-ongelmista vai henkilökohtaistamisen epäonnistumisesta, kun tässä tutkimuksessa nimenomaan naishakijat ilmoittivat käyttäneensä aiemmin suoritettua ylempää korkeakoulututkintoa tai jatkotutkintoa hakiessaan maisteriohjelman? Aiemmissä tutkimuksissa ja selvityksissä on jo todettu hakuperusteiden epämääräisyys ja osittain myös sukupuolten tasa-arvoon liittyvät ongelmat elitistisissä korkeakouluissa. Tarvetta näyttäisi sen sijaan olevan tutkimukselle maisteriohjelmissa opiskelevien kokemuksista opintojen henkilökohtaistamisesta. Tutkimuksen voisi aloittaa esimerkiksi selvittämällä, miten henkilökohtaistaminen käytännössä tapahtuu ja miten siinä on onnistuttu.

LÄHTEET

- Aalto-yliopisto 2010a. Organisaatio ja yksiköt. Viitattu 29.10.2010
<http://www.aalto.fi/fi/about/organization/>
- Aalto-yliopisto 2010b. Aalto-yliopiston strategian toimeenpanosuunnitelma 8.12.2010.
Viitattu 2.1.2011 <http://www.hse.fi/NR/ronlyres/0966BD3C-5BAD-41EB-A0FB-953591DBC163/0/Kauppiksenstrategiantoimeenpanosuunnitelma081210.pdf>
- Aalto-yliopisto 2010c. Maisteritason opiskelijavalinnan valintaperusteet vuodelle 2011.
8.12.2010. Viitattu 25.5.2011 http://studies.aalto.fi/fi/admissions/business/master/maisteritason_valintaperusteet_vuodelle_2011.pdf
- Aalto-yliopisto 2011a. Tilastoja hakemisesta ja valinnoista Tilastotietoa maisteritason
valinnoista. Viitattu 3.8.2011 <http://studies.aalto.fi/fi/admissions/business/statistics/>
- Aalto-yliopisto 2011b. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun organisaatio 2011.
Organisaatio ja yksiköt. Viitattu 3.8.2011 <http://econ.aalto.fi/fi/about/organization/>
- Aalto-yliopisto 2011c. Ranking-tulokset vuodelta 2010. Päivitetty 13.9.2011. Viitattu
30.9.2011 <http://econ.aalto.fi/fi/about/accreditations/rankings/>
- Aalto-yliopisto 2011d. Missä valintaryhmässä haen? Lähtökohdat. Viitattu 30.12.2011
http://studies.aalto.fi/fi/admissions/business/admission_group/
- Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2009. Maisteritason opiskelijavalinnan
valintaperusteet vuodelle 2010. Viitattu 19.4.2010 http://www.hse.fi/NR/ronlyres/8410F44E-A3A3-4E64-935D-4F1203D69B6D/0/Maisterivalintaperusteet_2010_nettiin_222010.pdf
- Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2010. Maisteritason valinta. Kauppatieteiden
maisterin tutkinto Helsingin yksikössä. Aalto-yliopisto. Viitattu 10.4.2010
<http://www.hse.fi/FI/education/admission/msc/>
- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen
muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Koulutussosiologian
tutkimuskeskus. Raportti 30. Turku: Turun yliopisto.

- Ahonen, A. & Kallio, T. J. 2002. Käsité- ja tekstitutkimuksen metodologia: perusteita, näkökulmia ja haasteita johtamis- ja organisaatitutkimuksen kannalta. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, Sarja Keskustelua ja raportteja 5:2002. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turku: Turun yliopisto.
- Antikainen, A. & Harinen, P. 2002. Living and learning in a changing European periphery. Viitattu 14.7.2011 http://cc.joensuu.fi/~anti/publ/in_english/158.pdf
- Basham, R. E. & Buchanan, R. F. 2009. A survey comparison of career motivations of social work and business students. *Journal of Social Work Education* 45 (2), 187–208.
- Benadusi, L. 2002. Equity and education: a critical review of sociological research and thought. Teoksessa W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (toim.) *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*. London: Kluwer Academic Publishers, 25–64.
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16 (4), 535–543.
- Boshier, R., Huang, Y., Song, Q. & Song, L. 2006. Market socialism meets the lost generation: motivational orientations of adult learners in Shanghai. *Adult Education Quarterly* 56 (3), 201–222.
- Boudon, R. 1986. Education, social mobility and sociological theory. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 261–274.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.

- Brdar, I., Rijavec, M. & Loncaric, D. 2006. Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education* XXI (1), 53–70.
- Brennan, J. & Naidoo, R. 2008. Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education* 56, 287–302.
- Brophy, J. 2009. Connecting with the big picture. *Educational Psychologist* 44 (2), 147–157.
- Bynner, J. & Hammond, C. 2004. The benefits of adult learning: quantitative insights. Teoksessa T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy & J. Bynner. The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital. London: Taylor & Francis, 161–178.
- Canning, M., Godfrey, M. & Holzer-Zelazewska, D. 2007. Higher education financing in the new EU member states. Leveling the playing field. World Bank working paper no. 112. Washington: The World Bank.
- Cheney, K. 2007. Shifting Gears at Mid-Career. *Money* 36 (12), 39–43.
- Courtney, S. 1992. Why adults learn: towards a theory of participation in adult education. London: Routledge.
- Dijkstra, A. & Peschar, J. L. 2003. Social capital in education: theoretical issues and empirical knowledge in attainment research. Teoksessa C. A. Torres & A. Antikainen (toim.) The international handbook on the sociology of education: an international assessment of new research and theory. New Lanhan, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 58–81.
- Eneroth, B. 2008. Knowledge, sentience and receptivity: a paradigm of lifelong learning. *European Journal of Education* 43 (2), 229–240.
- Erikson, E. H. 1980. Identity and the life cycle. New York: Norton.
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. 1998. The life cycle completed. Laaj. painos. New York: Norton.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2005. Aikuiskoulutus nousussa, miten siihen vastaa alan tutkimus? Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus* 2 (25), 150–154.
- Eurydice 2010. Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the Bologna process. Brussels: Eurydice.
- Fuchs, D. A. & Kalfagianni, A. 2008. Discursive power as source of legitimation in food governance. Paper prepared for the Annual Meeting of the International Studies Association (ISA), San Francisco, March 26–29, 2008, 1–27. Viitattu 14.11.2011 http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/2/5/1/0/2/pages251023/p251023-1.php
- Gordon, H. R. D. 1992. Comparison of the motivational orientations of adult education graduates and vocational education graduates in off-campus credit programs. Marshall University, 1–17.
- Halonen, T., Heinonen, V., Hiltunen, V., Moisio, J. & Piironen, K-M. 2011. Suomalaiset korkeakouluopiskelijat kansainvälisessä vertailussa. EUROSTUDENT IV:n tuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön politiikka-analyyseja 2/2011. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 1 (27), 4–14.
- Hankamäki, J. 2006. Kun yhdet ovat tasa-arvoisempia kuin toiset. Kuinka tasa-arvolla diskriminoidaan? *Tiedepolitiikka* 1, 75–82.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. 1.–3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.

- Jyrkämä, J. 2001. Aika tutkimuksessa ja elämäntulussa. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 117–157.
- Karisto, A. 2005. Suuret ikäluokat kuvastimessa. Teoksessa A. Karisto (toim.) *Suuret ikäluokat*. Tampere: Vastapaino.
- Kasworm, C. E. 1993. Adult higher education from an international perspective. *Higher Education* 25, 411–423.
- Kekäläinen, H. (toim.) 2006. Neljä aikuiskoulutuksen laatuyliopistoa 2007–2009. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2006*. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Kettunen, P., Carlsson, C., Hukka, M., Hyppänen, T., Lyytinen, K., Mehtälä, M., Rissanen, R., Suviranta, L. & Mustonen, K. 2003. Suomalaista kilpailukykyä liiketoimintaosaamisella. *Kauppätieteiden ja liiketalouden korkeakoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:2003*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismi. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000, 51–69.
- Koivula, J., Rinne R. & Niukko, S. 2009. Yliopistot yrityksinä? *Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. Kasvatus* 1, 7–27.
- Koski, L. & Moore, E. 2001a. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 1, 4–13.
- Koski, L. & Moore, E. 2001b. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 367–384.
- Koukkunen, K., Hosia, V. & Keränen, J. 2001. *Sivistyssanakirja*. Helsinki: WSOY.

- Kumpulainen, T. (toim.) 2008. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2006. Opetusministeriön julkaisuja 2008:22. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lappeenrannan teknillinen yliopisto 2011. Aikuismaisteriohjelmat. Viitattu 27.11.2011 http://www.lut.fi/fi/lut/admissions/adultstudents/Documents/aikuis_flyer.pdf
- Leondari, A. 2007. Future time perspective, possible selves and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education* 114, 17–26.
- Levinson, D. J. 1986. A conception of adult development. *American Psychologist* 41 (1), 3–13.
- Levinson, D. J. & Levinson, J. D. 1996. *The seasons of a woman's life*. New York: Ballantine.
- Liljander, J-P. 1995. Ketä korkeakoulukenttä hylkii? Opintojen keskeyttäminen akateemisen koulutushierarkian eri tasoilla. *Kasvatus* 26 (1), 24–38.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa. Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja siitä syrjäytyminen SIALS-aineiston valossa. Teoksessa M.-L. Stenström, P. Linnakylä, A. Malin, P. Nikkanen, E. Piesanen & S. Valkonen (toim.) *Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa: ”Kyllä sieltä aina jotakin reppuun jää!”*. Helsinki: Opetusministeriö, 171–236.
- Maisteriohjelmien kehittäminen Suomessa ja säädöspohja. 2010. Tampereen yliopisto. 25.1.2010 Viitattu 18.5.2010 http://www.uta.fi/opiskelu/opetuksen_tuki/maisteriohjelmat/kehittaminen_saadospohja.html
- Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 3 (24), 196–205.

- Manninen, J., Mannisenmäki, E., Luukannel, S. & Riihilä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Helsingin yliopisto. Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenian raportteja ja selvityksiä 42/2003. Helsinki: Palmenia.
- Marin, M. 2001a. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 17–48.
- Marin, M. 2001b. Aikuisuus ja keski-ikäisyys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 225–265.
- McIntyre, J. & Grudens-Schuck, N. 2004. Research in adult education and training. Teoksessa G. Foley (toim.) Dimensions of adult learning. Adult education and training in a global era. Maidenhead, England: Open University Press, 167–186.
- Merenluoto, S. 2009a. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 286. Turku: Turun yliopisto.
- Merenluoto, S. 2009b. The connection of cultural capital with success in Master's degree programmes in Finnish higher education. Research on Finnish Society 2, 29–38.
- Meyer, J. W. 1977. The effects of education as an institution. American Journal of Sociology, 83 (1), 55–77.
- Meyer, J. W. 1986. Types of explanation in the sociology of education. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, 341–359.
- Moore, E. 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne. Sosiologian tutkimuksia, n:o 2. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Moore, E. 2003a. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntilanteen muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 61. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Moore, E. 2003b. Aikuiset yliopisto-opiskelijat: elinikäistä oppia käytännössä. Teoksessa J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa. Vantaa: Kansanvalistusseura, 104–118.
- Moore, E. 2004. Aikuiskoulutukseen osallistumattomuus on myös rationaalista. Aikuiskasvatus 3 (24), 206–213.
- Moore, E. 2005. Aikuisen muuttuva koulutusidentiteetti. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut. Helsinki: Kansanvalistusseura, 142–161.
- Munk, M. D. 2003. Institutionalized legitimate informational capital in the welfare state: has policy failed? Teoksessa C. A. Torres & A. Antikainen (toim.) The international handbook on the sociology of education: an international assessment of new research and theory. New Lanhan, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 285–302.
- Murtonen, M., Olkinuora, E., Palonen, T., Hakkarainen, K. & Lehtinen, E. 2008. Motivational orientations in work. International Journal of Educational Research 47, 213–222.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. Kasvatus 33 (1), 21–33.
- Mäkinen, J. & Nurmi, R. 2003. Terveysalan ammattikorkeakouluopiskelijoiden opiskeluorientaatiot. Kasvatus 34 (2), 162–171.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander, J-P., Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus, S. & Mattila, J. 2010. Tutkinnonuudistuksen arviointi 2010. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2010. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Nieminen, M. 2003. Suuret ikäluokat – mitä ne ovat? Tilastokeskus 27.6.2003. Viitattu 15.07.2010 http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta_06_03_nieminen.html

- Niukkanen, V. & Kallio, T. J. 2006. Organisaatioteoreettinen katsaus suomalaisen yliopistokentän muutokseen. *Hallinnon tutkimus* 25 (1), 17–29. Tampere: Hallinnon tutkimuksen seura.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta Lingua Fennica edita, osa 309. Turku: Turun yliopisto.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 1. painos (uud. laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämänkokonaisuudessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta Lingua Fennica edita. Turku: Turun yliopisto.
- OECD 2010. Education at a glance. OECD indicators. Viitattu 30.12.2010 <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>
- OKM 2011a. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Aikuisten koulutusmuodot. Viitattu 10.4.2011 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/liitteet/aikuisten_koulutusmuodot.pdf
- OKM 2011b. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus yliopistojen maisteriohjelmista. 22.12.2011. Finlex 1474/2011. Viitattu 27.12.2011 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2011/20111474>
- OKM 2011c. Uudet opiskelijat. Opetushallinnon raportointipalvelu Vipunen. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus 2011. Viitattu 27.11.2011 <http://vipunen.csc.fi/fi-fi/yliopistokoulutus/opiskelijat/Pages/default.aspx>
- OPM 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2006. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24. Viitattu 10.10.2010 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm24.pdf?lang=fi>

- OPM 2008a. Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2008b. Opetusministeriön asetus yliopistojen maisteriohjelmista. 19.12.2008. Viitattu 19.5.2010 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/yliopistojen_tulosopimukset/Sopimukset_2010_-_2012/ohjeet/Liite_3_YO_Maisteriohjelmaesitysten_esityspyyntx.pdf
- OPM 2008c. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. Akkujohtoryhmän väliraportti. 2008. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:20. Viitattu 11.11.2010 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/tr20.pdf?lang=fi>
- OPM 2008d. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2009. Opetusministeriön asetus yliopistojen maisteriohjelmista. 21.12.2009. Finlex 1665/2009. Viitattu 25.5.2010 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091665>
- OPM 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otu rs 22/2001.
- Puhakka, H. 1998. Naisten elämänkulku nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämänkulussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 42. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Purcell, K., Wilton, N. & Elias, P. 2007. Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. Higher Education Quarterly 61 (1), 57–82.

- Purtilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon. Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuneista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 166. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Raitanen, M. 2001. Aikuistuminen. Uusi vaihe elämässä vai uusi elämä vaiheessa? Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 187–224.
- Raivola, R., Himberg, T., Lappalainen, A., Mustonen, K. & Varmola, T. 2002. Monta tietä maisteriksi. Yliopiston maisteriohjelmien arviointi. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 3:2002. Helsinki: Edita.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 15. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 49–95.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2006. Too old to rock'n roll? Adult students' study progress, learning experiences and drop-out in university. Teoksessa A. Antikainen, P. Harinen & C. A. Torres (toim.) *In from the margins: adult education, work and civil society*. Rotterdam: Sense Publishers, 235–251.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija: kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja* A:200. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2005. Vapaus, veljeys, tasa-arvo – Aikuiskoulutuksen kestävät arvot Pohjoismaissa? *Aikuiskasvatus* 3 (25), 243–244.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla: aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Rosenbaum, J. E. 1986. Institutional career structures and the social construction of ability. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, 139–171.
- Ruoholinna, T. 2009. Ikääntyvät työelämässä. Päihittääkö nuoruus ja koulutus aikuisuuden ja kokemuksen? Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 288. Turku: Turun yliopisto.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Schuller, T. 2004. Three capitals: the framework. Teoksessa T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy & J. Bynner. The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital. London: Taylor & Francis, 12–34.
- Schuller, T., Hammond, C. & Preston, J. 2004. Reappraising benefits. Teoksessa T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy & J. Bynner. The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital. London: Taylor & Francis, 179–193.
- Tasa-arvolaki 2005. Tasa-arvoesitteitä 2009:1. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Teichler, U. 1999. Lifelong learning as challenge for higher education: state of knowledge and future research tasks. Higher Education Management 11 (1), 37–53.
- Tilastokeskus 2005. JHS 126 Sosioekonomisen aseman luokitus. Versio: 31.9.2005. JUHTA – Julkisen hallinnon tietohallinnon neuvottelukunta. Viitattu 20.9.2011 <http://docs.jhs-suositukset.fi/jhs-suositukset/JHS126/JHS126.pdf>
- Tilastokeskus 2010. Käsitteet ja määritelmät. Viitattu 20.7.2010 <http://www.stat.fi/til/aku/kas.html>

- Tilastokeskus 2011a. Kokoaikaisten palkansaajien keskimääräiset kuukausiansiot työnantajasektorin ja koulutusalan mukaan vuonna 2010. Viitattu 12.11.2011 http://www.stat.fi/til/pra/2010/pra_2010_2011-11-11_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2011b. Kokoaikaisten palkansaajien keskimääräiset kuukausiansiot työnantajasektorin ja iän mukaan vuonna 2010. Viitattu 12.11.2011 http://www.stat.fi/til/pra/2010/pra_2010_2011-11-11_tau_002_fi.html
- Tutkinnonuudistus Suomessa. 2011. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 10.4.2011 http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen_tutkinnonuudistus/index.html?lang=fi
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit 13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Usher, A. 2009. Ten years back and ten years forward: Developments and trends in higher education in Europe region. Unesco Forum on Higher Education in the Europe region: Access, values, quality and competitiveness. Viitattu 11.9.2011 <http://www.cepes.ro/forum/pdf/Usher%20Regional%20%20Report.pdf>
- Valli, R. 2002. Yksinkertainen kysymys – vaikea ymmärtää. Kyselylomakkeen kysymysten merkitysanalyttinen tarkastelu. Kasvatus 5, 533–543.
- Van Bragt, C. A. C., Bakx, A. W. E. A., Bergen, T. C. M. & Croon, M. A. 2011. Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. Higher Education 61, 59–75.
- Väisänen, P. & Rautopuro, J. 2004. ...vitkaa käy veljesten oppi? Aikuiset opiskelijat yliopistossa. Kasvatus 35 (2), 145–158.
- Yliopistolaki. 2010. Yliopistolaki 24.7.2009/558, voimaantulo 01.01.2010. Viitattu 15.10.2010 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>

LIITTEET

LIITE 1 Suomenkielisten maisteriohjelmien sisältökuvaukset

Lähde: Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 2009

Johtamisen koulutusohjelma

Johtamisen koulutusohjelman tavoitteena on antaa johtamisen maisterille kokonaiskuva liiketoimintojen, organisaatioiden ja ihmisten johtamisesta. Johtamisen maisteri ymmärtää ja osaa käyttää alan ammatillisia käsitteitä ja hänellä on tietämys alan tutkimussuuntauksista ja -menetelmistä. Erityisosaamiseen kuuluu tutkimustietoon perustuva näkemys liiketoiminnan, kehittämisen, henkilöstöasioiden tai ympäristö- ja yhteiskuntavastuun alueella tehtävästä työstä. Ohjelmassa sovelletut työskentelymuodot luovat edellytykset oman ammattitaidon jatkuvalle kehittämiselle sekä kehittävät yhteistyötaitojen lisäksi kykyä tarkastella kriittisesti olemassa olevaa tietoa ja toimintamalleja.

Kaupan strateginen johtaminen

Kaupan maisteritason koulutusohjelma antaa opiskelijalle valmiudet toisaalta sisäistää kaupan rooli kansantalouden osana ja toisaalta kansainvälistymisen vaikutukset kaupan alalla. Koulutusohjelma sisältää kaupan johtamisen keskeiset piirteet, joihin kuuluvat strateginen ja operatiivinen johtaminen, asiakasarvon tuottaminen, henkilöstöjohtaminen, liiketoimintakonseptien kehittäminen sekä verkostoyhteistyö.

Koulutusohjelman tavoitteena on se, että opiskelija ymmärtää kaupan ja asiakkaiden väliseen vuorovaikutukseen, kuten ostopaikan valintaan ja asiointikäyttäytymiseen liittyviä tekijöitä, sekä muun muassa asiakassuhteiden hallinnassa ja sähköisessä sekä mobiili-kaupassa käytettävää teknologiaa.

Lisäksi koulutusohjelma perehdyttää kaupan markkinointiin kauppaketjun ja myymälän näkökulmasta, tieto- ja tavaravirtojen logistiseen johtamiseen sekä jakelun johtamiseen ja jakelukanavien suunnitteluun. Koulutusohjelma sisältää myös kaupan alaan oleellisesti liittyviä toimintoja, kuten kaupan laskentatoimea, ostotoimintaa, palvelujen markkinointia ja toimintaympäristön vaikutusta kaupan toimintaan. Ohjelmaan kuuluu tiivis yhteistyö yritysten kanssa sisältäen muun muassa yritysvierailuja, liike-elämän asiantuntijoiden luentoja ja yhteisiä keskusteluja sekä yrityksiltä saadun todellisen ja ajankohtaisen harjoitusmateriaalin hyödyntämistä.

Talouselämän viestintä

Talouselämän viestintä tarkastelee viestintää osana liiketoimintaa ja mediataloutta, joihin koulutusohjelmassa perehdytään talouselämän viestinnän eri osa-aluiden, kuten strategia-, markkinointi- ja sijoittajaviestinnän kautta. Ohjelman tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia osaajia ja ammattilaisia yritysviestinnän ja mediakentän asiantuntija- ja johtotehtäviin ja antaa opiskelijalle valmiudet johtaa, suunnitella ja toteuttaa yritys- ja mediaviestintää sekä analysoida sitä tutkimustiedon avulla. Opetus toteutetaan yhteistyössä Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun Markkinoinnin ja johtamisen laitoksen kanssa.

Talouselämän maisteriohjelma perehdyttää myös viestinnän ja mediatutkimuksen teoreettisiin analyysimenetelmiin, kuten semiotiikkaan, retoriikkaan ja diskurssintutkimukseen. Koska nykyaikainen yritysviestintä tapahtuu enenevästi globaalin talouden tietoverkoissa ja mediakulttuureissa, edellyttää menestyksekkästä yritysviestinnän kehittämistä ja johtamista kauppatieteilijältä syvällistä mediakentän toimintaperiaatteiden, valtasuhteiden ja ongelmien ymmärtämistä. Sivuaineeksi maisteriohjelman opiskelijat voivat valita minkä tahansa liiketaloustieteen.

Yritysjuridiikka

Yritysjuridiikan maisteriohjelmassa keskitytään taloushallinnon juridiikkaan. Taloushallinnon toimialalla keskeistä on lainsäädännön hallitseminen, joten opetuksessa korostuvat sopimusten laadintaan, vakuuksien hallintaan, yhtiöihin, arvopaperimarkkinoihin sekä verotukseen ja verosuunnitteluun liittyvät näkökohdat. Kaikki maisteritason oppi-jaksot ovat syventäviä kursseja.

LIITE 2 Kyselyn saatekirje 4.2.2011

Hei Sinä Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun (Helsingin kauppakorkeakoulun) suomenkielisissä maisteriohjelmassa opiskeleva henkilö.

Teen Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella aikuiskasvatustieteen pro gradu-tutkielmaa ”Opiskelijaprofiili Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä maisteriohjelmissa”. Opinnäytetyötäni ohjaa professori Arto Jauhiainen.

”Maisteriohjelmaksi nimitetään ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa, alempaan korkeakoulututkintoon tai sitä tasoltaan vastaavaan koulutukseen pohjautuvaa koulutusta, joka järjestetään koulutusohjelmana, johon on erillinen valinta”. Jos olet tullut valituksi Aalto-yliopiston suomenkieliseen maisteriohjelmaan erillisvalinnalla, olethan ystävällinen ja vastaat perjantaihin 11.2.2011 mennessä oheisen linkin takaa löytyvään kyselyyn. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja vastaajan anonymiteetti turvaten.

Vastaathan kyselyyn viimeistään 11.2.2011 osoitteessa:

<http://www.webropol.com/P.aspx?id=490407&cid=5232627>

Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on se, miksi olet hakeutunut maisteriohjelmaan ja miten opiskelu on nivoutunut elämääsi. Tutkimus tehdään Webropol-kyselynä kaikille suomenkielisissä maisteriohjelmissa opiskeleville kevätlukukaudella 2011 läsnäolleiksi ilmoittautuneille opiskelijoille. Kyselyä on tarkoitus täydentää haastatteluilla.

Vastaathan kerralla koko kyselyyn. Kyselyssä kysymykset on jaoteltu omille sivuilleen. Viimeisellä kyselyn sivulla on ***Haluan lähettää vastaukset*** -painike, jota klikkaamalla antamasi vastaukset tallentuvat. Odotathan hetken, kunnes saat vahvistusviestin vastausten onnistuneesta tallentumisesta.

Vastaaminen kestää noin 15 minuuttia. ***Mikäli haluat osallistua myös haastatteluun, lähetä viesti ”Osallistun haastatteluun” riitta.vatka@utu.fi.*** Otan sinuun yhteyttä haastattelun ajankohdan sopimiseksi.

Kaikkien vastaajien kesken arvotaan 100 euron lahjakortti (Stockmann). Osallistut arvontaan lähettämällä yhteystietosi sähköpostilla osoitteeseen riitta.vatka@utu.fi. Arvonnan voittaja julkistetaan sähköpostiviestillä, joka kyselyn päätyttyä lähetetään samalla jakelulla kuin kysely. Voittaja saa lahjakortin kauppakorkeakoulun opintotoimistosta.

Sydämellinen kiitos Sinulle tutkimusavustasi.

Riitta Votka, kasvatustieteiden ylioppilas, tradenomi, KTM
+358 40 716 3922
riitta.vatka@utu.fi

LIITE 3 Kyselylomake

**Opiskelijaprofiili Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisissä
maisteriohjelmissa**

Aluksi taustakysymyksiä perheestä, koulutuksesta ja maisteriopinnoistasi

PERHETAUSTAA**1. Sukupuoli**

- 1 nainen
- 2 mies

2. Syntymävuosi

3. Siviilisäätty

- 1 naimaton
- 2 naimisissa
- 3 avoliitossa
- 4 leski tai eronnut

4. Perhetyyppi

- 1 yksin asuva henkilö
- 2 avio-/avopari, ei lapsia
- 3 avio-/avopari, lapsia
- 4 äiti tai isä ja alaikäisiä lapsia
- 5 Muu, millainen

5. Lapsien lukumäärä ja iät

6. Kotikunta

KOULUTUSTAUSTAA**7. Peruskoulutuksesi**

- 1 kansakoulu
- 2 keskikoulu
- 3 peruskoulu
- 4 ylioppilas
- 5 Muu, mikä?

8. Ylin koulutuksesi ja koulutusala

- 1 keskiasteen ammatillinen tutkinto
- 2 ammattikorkeakoulututkinto
- 3 kandidaatintutkinto
- 4 maisterintutkinto
- 5 Muu, mikä?

9. Äitisi peruskoulutus

- 1 kansakoulu
- 2 keskikoulu
- 3 peruskoulu
- 4 ylioppilas
- 5 Muu, mikä?

10. Äitisi korkein suoritettu koulutus

- 1 ammattikoulu
- 2 opistoasteinen ammattikoulutus
- 3 alempi korkeakoulututkinto
- 4 ylempi korkeakoulututkinto
- 5 Tutkijakoulutus
- 6 Muu, mikä?

11. Äitisi ammatti

12. Isäsi peruskoulutus

- 1 kansakoulu
- 2 keskikoulu
- 3 peruskoulu
- 4 ylioppilas
- 5 Muu, mikä?

13. Isäsi korkein suoritettu koulutus

- 1 ammattikoulu
- 2 opistoasteinen ammattikoulutus
- 3 alempi korkeakoulututkinto
- 4 ylempi korkeakoulututkinto
- 5 Tutkijakoulutus
- 6 Muu, mikä?

14. Isäsi ammatti

MAISTERIOPINNOISTASI

15. Minä vuonna aloitit maisteriopintosi Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa / Helsingin kauppakorkeakoulussa?

16. Missä suomenkielisessä maisteriohjelmassa opiskelet?

- 1 Johtaminen
- 2 Kaupan strateginen johtaminen
- 3 Talouselämän viestintä
- 4 Yritysjuridiikka
- 5 Muu, mikä?

17. Hakuperusteena ollut aikaisempi tutkinto?

18. Milloin olet suunnitellut valmistuvasi?

19. Onko käymäsi koulutus kotipaikkakunnallasi?

- 1 kyllä
- 2 ei

20. Kuinka pitkä matka (km) kotipaikkakunnaltasi on opiskelupaikkakunnalle?

21. Miten asut opiskelun aikana?

- 1 opiskelupaikkakunta on asuinkuntani
- 2 muutin pysyvästi opiskelupaikkakunnalle
- 3 asun opiskelija-asunnossa viikot, viikonlopuksi menen kotiin
- 4 käyn päivittäin kotoa opiskelupaikkakunnalla
- 5 Muu järjestely, mikä?

22. Oletko päätoiminen opiskelija?

- 1 kyllä
- 2 ei

23. Toimeentulo opiskelun aikana?

- 1 opintoraha, asumislisä ja opintolaina
- 2 osa-aikainen työskentely
- 3 kokoaikainen työskentely
- 4 Muu, mikä?

24. Bruttotulosi kuukaudessa €?

*Motivationaleiset orientaatiot (tässä liityntä teoriaan osoitettu kursiivilla tekstillä;
Webropol-kyselylomakkeella kursivoituja kohtia ei ollut)*

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriohjelman nivoutuminen elämään

MAISTERIOHJELMASSA OPISKELULLE ANTAMASI MERKITYKSET

25. Liittyy valitsemaasi maisteriohjelmahan, kuinka tärkeiksi koet seuraavat asiat omalla kohdallasi?

Vastaa jokaiseen kohtaan asteikolla: **4 = hyvin tärkeä, 3 = tärkeä, 2 = melko tärkeä, 1 = ei tärkeä**

1 Sukulainen, ystävä tai tuttava toimii alalla	<i>Sosiaalinen kanssakäynti</i>
2 Haluan kehittää itseäni	<i>Henkilökohtainen kasvu</i>
3 Haluan selvittää mihin pystyn	<i>Henkilökohtainen kasvu</i>
4 Olen hyvin kiinnostunut alasta	<i>Tiedollinen intressi</i>
5 Haluan syventää tietämystäni alasta	<i>Tiedollinen intressi</i>
6 Haluan suuntautua tutkimukseen	<i>Tiedollinen intressi</i>
7 Tuttavia opiskelee maisteriohjelmassa	<i>Sosiaalinen kanssakäynti</i>
8 Haluan vaihtaa ammattia	<i>Urakehitys</i>
9 Haluan hyödyntää kykyjäni	<i>Henkilökohtainen kasvu</i>
10 Haluan hankkia monipuolisia valmiuksia	<i>Henkilökohtainen kasvu</i>
11 Haluan löytää uusia ystäviä	<i>Sosiaalinen kanssakäynti</i>
12 Maisteriohjelma antaa valmiudet ammattiin, johon haluan	<i>Urakehitys</i>
13 Haluan vaihtaa työtehtäviä	<i>Urakehitys</i>
14 Haluan saada muodollisen pätevyyden	<i>Urakehitys</i>
15 Alalla on hyvä palkkataso	<i>Palkkaus</i>
16 Maisteriohjelmalla on hyvä maine	<i>Arvostus</i>
17 Haluan vaativampiin työtehtäviin	<i>Urakehitys</i>
18 Haluan vahvistaa itseluottamustani	<i>Henkilökohtainen kasvu</i>
19 Haluan saada jatko-opintokelpoisuuden tohtorin tutkintoon	<i>Tiedollinen intressi</i>
20 Mielikuva, että maisteriohjelmahan on helppo päästä	<i>Opiskelupaikan todennäköisyys</i>
21 Ala on erittäin arvostettu	<i>Arvostus</i>
22 Aalto-yliopiston / Helsingin kauppakorkeakoulussa suoritettu tutkinto on arvostettu	<i>Arvostus</i>
23 Työttömyyden tai sen uhan torjuminen	<i>Taloudelliset tekijät</i>
24 Haluan saada vakituisen työpaikan	<i>Taloudelliset tekijät</i>
25 Mielikuva, että maisteriohjelmahan on vaikea päästä	<i>Opiskelupaikan todennäköisyys</i>
26 Halusin varmistaa opiskelupaikan jostakin, jos en pääsisi ensisijaisesti haluamaani opiskelupaikkaan	<i>Opiskelupaikan todennäköisyys</i>
27 Alalla on hyvä työllisyystilanne	<i>Taloudelliset tekijät</i>

26. Muu tärkeäksi kokemasi asia, mikä?

Hyötyjä

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriohjelman nivoutuminen elämään

MAISTERIOHJELMAAN HAKEUTUMISEEN VAIKUTTANEITA TEKIJÖITÄ

27. Arvioi, miten seuraavat asiat ovat omalla kohdallasi vaikuttaneet maisteriohjelmaan hakeutumiseen?

Vastaa jokaiseen kohtaan asteikolla: **1 = ei vaikutusta**, **2 = vähän vaikutusta**, **3 = melko suuri vaikutus**, **4 = suuri vaikutus**

1	Halusin kohottaa koulutustasoani	Arvostus
2	Ystäväni arvostavat opiskelua ja koulutusta	Sosiaalinen kanssakäynti
3	Elämäntilanteeni mahdollisti hakeutumisen koulutukseen	Taloudelliset tekijät
4	Aiempi koulutukseni ei taannut töitä	Taloudelliset tekijät
5	Saan parempaa palkkaa koulutuksen ansiosta	Palkkaus
6	Haluan hankkia useita ammatteja	Urakehitys
7	Tutkinto vaikuttaa myönteisesti urakehitykseeni	Urakehitys
8	Ammattitaitoni kehittyi	Urakehitys
9	Minulla on aikaa vasta nyt itseni kehittämiseen	Henkilökohtainen kasvu
10	Tutustun uusiin ihmisiin	Sosiaalinen kanssakäynti
11	Saan muodollisen pätevyyden	Urakehitys
12	Aiempi työni ei enää kiinnostanut	Urakehitys
13	Saan aiempaa korkeamman tutkinnon	Urakehitys
14	Tuleva tutkintoni on arvostettu	Arvostus
15	Saan toteuttaa itseäni opiskelemalla	Henkilökohtainen kasvu
16	Tunnen saavani aikaan jotain	Henkilökohtainen kasvu
17	Saan uusia kurssikavereita	Sosiaalinen kanssakäynti
18	Tuleva ammatti tuntuu minulle sopivalta	Urakehitys
19	Koulutuksessa pääsen irti perhesidonnaisuudesta	Perhe
20	Saan mahdollisuuden vaihtaa alaa	Urakehitys
21	Ihmiset arvostavat aikuisopiskelua	Arvostus
22	Koulutus antaa merkityksen elämälleni	Henkilökohtainen kasvu
23	Vältän koulutuksella työttömyyden	Taloudelliset tekijät
24	Saan koulutuksesta uutta intoa	Henkilökohtainen kasvu
25	Saan toteuttaa omia haaveitani	Henkilökohtainen kasvu
26	Ystäväni kannustivat minua opiskelemaan	Sosiaalinen kanssakäynti
27	Voin itsenäistyä	Henkilökohtainen kasvu
28	Parannan yleissivistystäni	Tiedollinen intressi
29	Saan enemmän valinnanvaraa työpaikoissa	Urakehitys
30	Voin elää vapaata opiskelijaelämää	Sosiaalinen kanssakäynti
31	Opiskelu on minulle elämäntapa	Tiedollinen intressi

28. Muu vaikuttanut tekijä, mikä?

*Haittoja***Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriohjelman nivoutuminen elämään****MAISTERIOHJELMASSA OPISKELUN VAIKUTUKSISTA ELÄMÄN ERI OSA-ALUEISIIN****29. Arvioi seuraavien tekijöiden vaikutusta elämäntilanteessasi**

Vastaa jokaiseen kohtaan asteikolla:

1 = ei vaikutusta, 2 = vähän vaikutusta, 3 = melko suuri vaikutus, 4 = suuri vaikutus

- | | | |
|----|---|------------------------------|
| 1 | Tulin tähän koulutukseen, koska en päässyt haluamaani koulutukseen | <i>Taloudelliset tekijät</i> |
| 2 | Opiskelun vaatima suuri työmäärä | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 3 | Haluan opiskella itsenäisesti | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 4 | Vapaa-ajasta tinkiminen | <i>Ajankäyttö</i> |
| 5 | Palkan menetys opiskeluajalta | <i>Taloudelliset tekijät</i> |
| 6 | Poissaolo kotoa opiskelupaikkakunnalla | <i>Perhe</i> |
| 7 | Matkustaminen on rasittavaa | <i>Ajankäyttö</i> |
| 8 | Opiskelu aiheuttaa taloudellisia vaikeuksia | <i>Taloudelliset tekijät</i> |
| 9 | Perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittaminen on vaikeaa | <i>Perhe</i> |
| 10 | Opiskelu on tylsää | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 11 | Joudun ottamaan opintolainaa | <i>Taloudelliset tekijät</i> |
| 12 | Harrastuksiin ei jää tarpeeksi aikaa | <i>Ajankäyttö</i> |
| 13 | Opiskelun ja vanhemmuuden yhteensovittaminen on vaikeaa | <i>Perhe</i> |
| 14 | Joudun olemaan viikot erossa perheestä | <i>Perhe</i> |
| 15 | On pakko saada jokin korkeakoulututkinto | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 16 | Pelkään yllirasittuvani, koska opiskelun lisäksi on muitakin vastuita | <i>Ajankäyttö</i> |
| 17 | Ystäville ei jää tarpeeksi aikaa | <i>Ajankäyttö</i> |
| 18 | Puoliso suhtautuu kielteisesti opiskeluuni | <i>Perhe</i> |
| 19 | Joudun käyttämään iltoja ja viikonloppuja opiskeluun | <i>Ajankäyttö</i> |
| 20 | Lapset kärsivät opiskelustani | <i>Perhe</i> |
| 21 | Ystäväni eivät kannustaneet minua opiskelemaan | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 22 | Epäilen, että koulutuksesta ei ole minulle hyötyä | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 23 | Koulutus on pakko muodollisen pätevyyden vuoksi | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 24 | Lasten päivähoiton järjestäminen aiheuttaa vaikeuksia | <i>Perhe</i> |
| 25 | Puolison työ aiheuttaa ongelmia opiskeluuni | <i>Perhe</i> |
| 26 | Lasten koulunkäynti kärsii opiskelustani | <i>Perhe</i> |
| 27 | Kodinhoito kärsii | <i>Perhe</i> |
| 28 | Oppiminen tuottaa minulle vaikeuksia | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 29 | Koen tentit stressaavina | <i>Opiskelu itsessään</i> |
| 30 | Lapset vastustivat opiskeluani | <i>Perhe</i> |
| 31 | Tietotekniikka aiheuttaa ongelmia | <i>Opiskelu itsessään</i> |

30. Muu vaikuttanut tekijä, mikä?

Liityntä teoriaan osoitettu kursivilla tekstillä

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriohjelman nivoutuminen elämään

MAISTERIOHJELMASSA OPISKELUN NIVOUTUMINEN ELÄMÄÄN

Myönteisimmät asiat

31. Kun mietit elämäntilannettasi, mitkä asiat olet kokenut myönteisimmiksi hakiessasi koulutukseen ja koulutuksen aikana?

Kielteisimmät asiat

32. Kun mietit elämäntilannettasi, mitkä ovat ne asiat, joiden koet aiheuttaneen eniten hankaluutta hakiessasi koulutukseen ja koulutuksen aikana?

AIKUISOPISKELUN MAHDOLLISUUKSISTA

Mahdollisuudet

33. Miten kuvailisit mahdollisuuksia suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana?

AIKUISOPISKELUN MERKITYKSET ELÄMÄNKULUSSA

Merkitykset

34. Minkälaisia merkityksiä annat omalla kohdallasi avautuneelle mahdollisuudelle opiskella ylempi korkeakoulututkinto?

LIITE 4 Kyselyn muistutuskirje 22.2.2011

Arvoisa Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun (Helsingin kauppakorkeakoulun) suomenkielisessä maisteriohjelmassa opiskeleva henkilö, joka et vielä ole vastannut Opiskelijaprofiili-kyselyyn.

Tartu mahdollisuuteen olla muodostamassa Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisisissä maisteriohjelmissa opiskelevien muotokuvaa. Teen Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella aikuiskasvatustieteen pro gradu-tutkielmaa ”Opiskelijaprofiili Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun suomenkielisisissä maisteriohjelmissa”. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on se, miksi olet hakeutunut maisteriohjelmaan ja miten opiskelu on nivoutunut elämääsi. Pinnäytetyötäni ohjaa professori Arto Jauhiainen.

"Maisteriohjelmaksi nimitetään ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa, alempaan korkeakoulututkintoon tai sitä tasoltaan vastaavaan koulutukseen pohjautuvaa koulutusta, joka järjestetään koulutusohjelmalla, johon on erillinen valinta". Jos olet tullut valituksi Aalto-yliopiston suomenkieliseen maisteriohjelmaan erillisvalinnalla

ole ystävällinen ja osallistu kyselyyn perjantaihin 4.3.2011 mennessä osoitteessa:

<http://www.webropol.com/P.aspx?id=490407&cid=5232627>

Koko kyselyyn tulee vastata yhdellä kerralla. Kyselyssä kysymykset on jaoteltu omille sivuilleen. Viimeisellä kyselyn sivulla on *Haluan lähettää vastaukset* -painike, jota klikkaamalla antamasi vastaukset tallentuvat. Lopuksi näytölle tulee kiitosviesti.

Vastaaminen kestää noin 15 minuuttia. ***Kaikkien vastaajien kesken arvotaan 100 euron lahjakortti (Stockmann). Osallistut arvontaan lähettämällä sähköpostilla nimesi riitta.vatka@utu.fi. Samalla viestillä voit myös ilmaista halukkuutesi osallistua kyselyä täydentävään haastatteluun.***

Arvonnan voittaja julkistetaan sähköpostiviestillä, joka lähetetään 11.3.2011 samalla jakelulla kuin kysely. Voittaja saa lahjakortin kauppakorkeakoulun opintotoimistosta.

Sydämellinen kiitos sinulle aktiivisuudestasi.

Riitta Vatka, kasvatustieteiden ylioppilas, tradenomi, KTM

+358 40 716 3922

riitta.vatka@utu.fi

LIITE 5 Kyselyn tulokset, kysymykset 1–24

Taustatietoja

1. Vastaajien sukupuolijakauma

Sukupuoli		Yhteensä
Nainen	n	33
	%	73%
Mies	n	12
	%	27%
Yhteensä	n	45
	%	100%

2. Vastaajien syntymävuoden mukaan luokiteltu ikä

Ikäluokka		Yhteensä
1969 tai ennen syntyneet	n	4
	%	9%
1970-1976	n	6
	%	13%
1977-1981	n	9
	%	20%
1982-1988	n	26
	%	58%
Yhteensä	n	45
	%	100%

3. Siviilisäätty

Siviilisäätty		Yhteensä
Naimaton	n	21
	%	47%
Naimisissa	n	8
	%	18%
Avoliitossa	n	13
	%	29%
Leski tai eronnut	n	3
	%	6%
Yhteensä	n	45
	%	100%

4. Perhetyyppi

Perhetyyppi		Yhteensä
Yksin asuva henkilö	n	17
	%	38%
Avio-/avopari, ei lapsia	n	19
	%	42%
Avio-/avopari, lapsia	n	5
	%	11%
Äiti tai isä ja alaikäisiä lapsia	n	1
	%	2%
Muu	n	3
	%	7%
Yhteensä	n	45
	%	100%

5. Lapsien lukumäärä ja ikä

Lapsien lukumäärä ja ikä		Yhteensä
0-3 vuotta	n	5
	%	50%
4-7 vuotta	n	2
	%	20%
>8 vuotta	n	3
	%	30%
Yhteensä	n	10
	%	100%

6. Kotikunta

Kotikunta		Yhteensä
Espoo	n	3
	%	7%
Helsinki	n	32
	%	71%
Vantaa	n	5
	%	11%
Muu	n	5
	%	11%
Yhteensä	n	45
	%	100%

Koulutustietoja

7. Peruskoulutus

Peruskoulutus		Yhteensä
Ylioppilas	n	45
	%	100%
Yhteensä	n	45
	%	100%

8. Maisteriohjelmassa opiskelevan ylin koulutus

Ylin koulutus		Yhteensä
Ammattikorkeakoulututkinto	n	17
	%	38%
Kandidaatintutkinto	n	14
	%	31%
Maisterintutkinto	n	10
	%	22%
Muu	n	4
	%	9%
Yhteensä	n	45
	%	100%

9. Äidin peruskoulutus

Äidin peruskoulutus		Yhteensä
Kansakoulu	n	10
	%	23%
Keskikoulu	n	4
	%	9%
Peruskoulu	n	2
	%	4%
Ylioppilas	n	27
	%	60%
Muu	n	2
	%	4%
Yhteensä	n	45
	%	100%

10. Äidin korkein suoritettu koulutus

Äidin korkein suoritettu koulutus		Yhteensä
Ammattikoulu	n	4
	%	9%
Opistoasteinen ammattikoulutus	n	18
	%	40%
Alempi korkeakoulututkinto	n	6
	%	13%
Ylempi korkeakoulututkinto	n	10
	%	22%
Tutkijakoulutus	n	1
	%	2%
Muu	n	6
	%	14%
Yhteensä	n	45
	%	100%

11. Äidin ammatti

Äidin ammatti		Yhteensä
Yrittäjä	n	3
	%	7%
Ylempi toimihenkilö	n	14
	%	31%
Alempi toimihenkilö	n	15
	%	33%
Työntekijä	n	5
	%	11%
Eläkeläinen	n	2
	%	4%
Muu	n	3
	%	7%
Tieto puuttui	n	3
	%	7%
Yhteensä	n	45
	%	100%

12. Isän peruskoulutus

Isän peruskoulutus		Yhteensä
Kansakoulu	n	10
	%	22%
Keskikoulu	n	10
	%	22%
Peruskoulu	n	4
	%	9%
Ylioppilas	n	18
	%	40%
Muu	n	3
	%	7%
Yhteensä	n	45
	%	100%

13. Isän korkein suoritettu koulutus

Isän korkein suoritettu koulutus		Yhteensä
Ammattikoulu	n	6
	%	13%
Opistoasteinen ammattikoulutus	n	19
	%	42%
Alempi korkeakoulututkinto	n	3
	%	7%
Ylempi korkeakoulututkinto	n	12
	%	27%
Tutkijakoulutus	n	2
	%	4%
Muu	n	3
	%	7%
Yhteensä	n	45
	%	100%

14. Isän ammatti

Isän ammatti		Yhteensä
Yrittäjä	n	7
	%	16%
Ylempi toimihenkilö	n	16
	%	36%
Alempi toimihenkilö	n	17
	%	38%
Työntekijä	n	0
	%	0%
Eläkeläinen	n	4
	%	9%
Muu	n	0
	%	0%
Tieto puuttui	n	1
	%	2%
Yhteensä	n	45
	%	100%

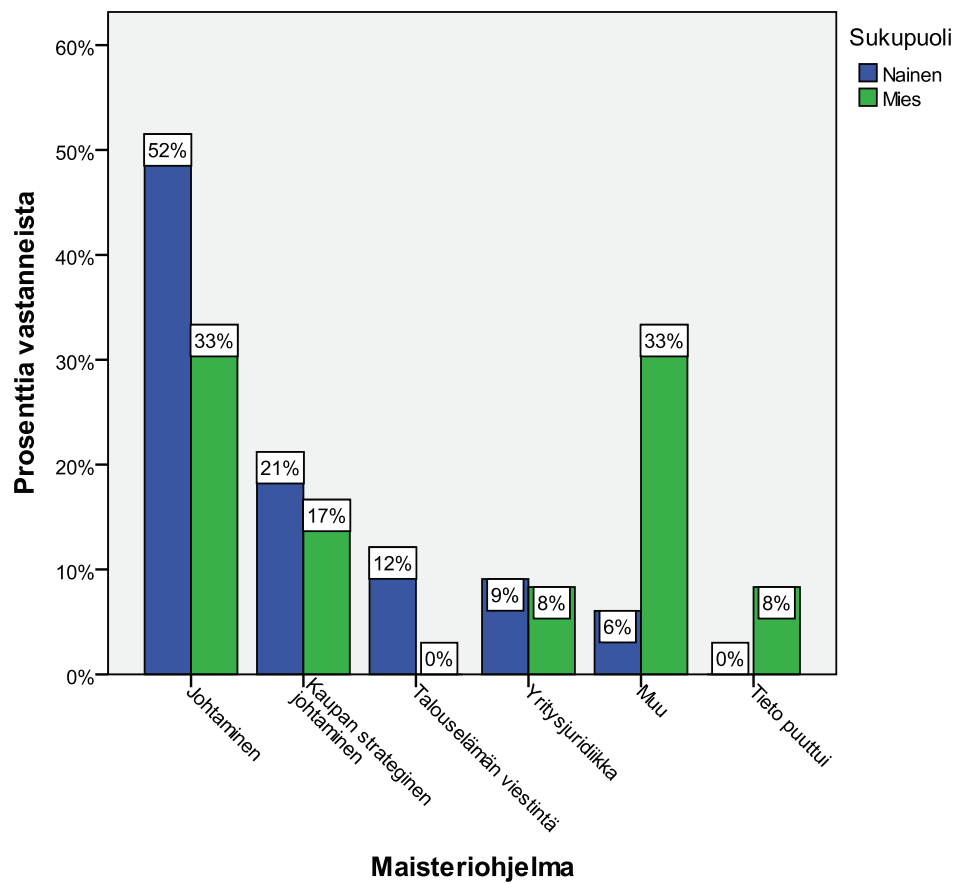
Maisteriopinnoista

15. Maisteriopintojen aloitusvuosi

Opintojen aloitusvuosi		Yhteensä
ennen vuotta 2007	n	3
	%	7%
vuonna 2007	n	3
	%	7%
vuonna 2008	n	8
	%	18%
vuonna 2009	n	15
	%	33%
vuonna 2010	n	16
	%	35%
Yhteensä	n	45
	%	100%

16. Maisteriohjelma, jossa opiskelee

Maisteriohjelma		Yhteensä
Johtaminen	n	21
	%	47%
Kaupan strateginen johtaminen	n	9
	%	20%
Talouselämän viestintä	n	4
	%	9%
Yritysjuridiikka	n	4
	%	9%
Muu	n	6
	%	13%
Tieto puuttui	n	1
	%	2%
Yhteensä	n	45
	%	100%



17. Maisteriohjelmaan hakuperusteena ollut tutkinto

Hakuperusteena ollut tutkinto		Yhteensä
DI	n	4
	%	9%
KM	n	1
	%	2%
KTK	n	16
	%	36%
OTK	n	1
	%	2%
Tradenomi	n	19
	%	42%
VTM	n	3
	%	7%
Yliopistollinen jatkotutkinto	n	1
	%	2%
Yhteensä	n	45
	%	100%

sisältää myös ulkomaiset kauppatieteellisen alan korkeakoulututkinnot (BScBA) ja BBA-tutkinnot

18. Suunniteltu valmistuminen vuonna

Tutkinnon suorittamisen tavoitevuosi		Yhteensä
2011	n	18
	%	40%
2012	n	20
	%	45%
2013	n	4
	%	9%
2014	n	2
	%	4%
Tieto puuttui	n	1
	%	2%
Yhteensä	n	45
	%	100%

19. Koulu kotipaikkakunnalla

Onko käymäsi koulu kotipaikkakunnallasi?		Yhteensä
Kyllä	n	31
	%	69%
Ei	n	14
	%	31%
Yhteensä	n	45
	%	100%

20. Matka kotipaikkakunnalta opiskelupaikkakunnalle km

Etäisyys kotipaikkakunnalta opiskelupaikkakunnalle		Yhteensä
alle 10 km	n	23
	%	51%
10-19 km	n	7
	%	16%
20-29 km	n	5
	%	11%
30-39 km	n	2
	%	4%
yli 60 km	n	8
	%	18%
Yhteensä	n	45
	%	100%

21. Opiskeluaikainen asuminen

Asuminen		Yhteensä
Opiskelupaikkakunta on asuinkuntani	n	28
	%	62%
Muutin pysyvästi opiskelupaikkakunnalle	n	7
	%	16%
Asun opiskelija-asuntolassa viikot, viikonlopuksi menen kotiin	n	1
	%	2%
Käyn päivittäin kotoa opiskelupaikkakunnalla	n	7
	%	16%
Muu	n	2
	%	4%
Yhteensä	n	45
	%	100%

22. Opiskelun päätoimisuus

Päätoiminen opiskelija		Yhteensä
Kyllä	n	27
	%	60%
Ei	n	18
	%	40%
Yhteensä	n	45
	%	100%

23. Toimeentulo opiskelun aikana

Toimeentulo		Yhteensä
Opintoraha, asumislisä ja opintolaina	n	4
	%	9%
Osa-aikainen työskentely	n	12
	%	27%
Kokoaikainen työskentely	n	16
	%	35%
Muu	n	13
	%	29%
Yhteensä	n	45
	%	100%

24. Bruttotulot kuukaudessa €

Tuloluokka €		Yhteensä
alle 2000 euroa	n	23
	%	51%
2000-2999 euroa	n	7
	%	16%
3000-3999 euroa	n	6
	%	13%
4000 euroa tai enemmän	n	9
	%	20%
Yhteensä	n	45
	%	100%

Minimitulot 400 euroa

Maksimitulot 5000 euroa

Mediaani 1800 euroa

LIITE 6 Mittarin reliabiliteetin tutkiminen, kysymykset 25, 27, 29

Kysymys 25: Välineelliset intressit

Reliability Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items			
,823	19			

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sukulainen, ystävä tai tuttava toimii alalla	42,67	71,545	,403	,815
Haluan löytää uusia ystäviä	42,04	72,634	,266	,822
Tuttavia opiskelee maisteriohjelmassa	42,58	69,931	,450	,812
Maisteriohjelma antaa valmiudet ammattiin, johon haluan	40,96	0,225	,452	,813
Haluan vaativampiin työtehtäviin	40,78	70,040	,414	,814
Haluan vaihtaa ammattia	42,47	76,845	-,005	,833
Haluan vaihtaa työtehtäviä	41,69	69,174	,355	,819
Haluan saada muodollisen pätevyyden	41,07	69,018	,413	,814
Alalla on hyvä palkkataso	41,27	68,245	,570	,806
Maisteriohjelmalla on hyvä maine	41,16	70,180	,378	,816
Ala on erittäin arvostettu	41,42	67,704	,531	,808
Aalto-yliopiston / Helsingin kauppakorkeakoulussa suoritettu tutkinto on arvostettu	40,80	68,255	,537	,808
Alalla on hyvä työllisyystilanne	41,64	65,916	,642	,801
Työttömyyden tai sen uhan torjuminen	41,47	70,527	,321	,820
Haluan saada vakituisen työpaikan	41,67	64,591	,574	,804
Haluan saada jatko-opintokelpoisuuden tohtorin tutkintoon	42,16	72,043	,281	,821
Mielikuva, että maisteriohjelmaan on helppo päästä	42,47	75,845	,064	,830
Mielikuva, että maisteriohjelmaan on vaikea päästä	42,13	67,391	,683	,802
Halusin varmistaa opiskelupaikan jostakin, jos en pääsisi ensisijaisesti haluamaani opiskelupaikkaan	42,78	73,995	,309	,820

Kysymys 25: Tiedolliset intressit

Reliability Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items			
,754	8			

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Haluan kehittää itseäni	21,38	11,740	,442	,736
Haluan hankkia monipuolisia valmiuksia	21,80	10,573	,436	,732
Haluan vahvistaa itseluottamustani	22,44	9,980	,402	,745
Haluan hyödyntää kykyjäni	21,89	10,737	,539	,716
Haluan selvittää mihin pystyn	22,09	9,537	,580	,702
Olen hyvin kiinnostunut alasta	21,82	10,513	,508	,719
Haluan syventää tietämystäni alasta	21,73	10,245	,643	,698
Haluan suuntautua tutkimukseen	23,40	11,655	,200	,776

Kysymys 27: Välineelliset intressit

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	22

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Halusin kohottaa koulutustasoani	49,53	95,073	,493	,852
Ystäväni arvostavat opiskelua ja koulutusta	50,91	97,583	,331	,857
Elämäntilanteeni mahdollisti hakeutumisen koulutukseen	49,93	94,700	,492	,851
Aiempi koulutukseni ei taannut töitä	51,31	99,174	,288	,858
Saan parempaa palkkaa koulutuksen ansiosta	50,31	91,446	,611	,847
Haluan hankkia useita ammatteja	50,98	96,840	,370	,856
Tutkinto vaikuttaa myönteisesti urakehitykseeni	49,53	96,391	,508	,852
Ammattitaitoni kehittyy	49,62	100,831	,175	,862
Tutustun uusiin ihmisiin	50,84	93,362	,589	,848
Saan muodollisen pätevyyden	49,93	95,882	,336	,858
Aiempi työni ei enää kiinnostanut	50,96	94,089	,452	,853
Saan aiempaa korkeamman tutkinnon	49,91	89,628	,602	,846
Tuleva tutkintoni on arvostettu	49,58	95,613	,451	,853
Saan uusia kurssikavereita	50,78	92,631	,671	,846
Tuleva ammatti tuntuu minulle sopivalta	50,00	96,000	,428	,854
Koulutuksessa pääsen irti perhesidonnaisuudesta	51,56	97,343	,444	,854
Saan mahdollisuuden vaihtaa alaa	51,00	97,455	,274	,860
Ihmiset arvostavat aikuisopiskelua	51,33	97,409	,387	,855
Vältän koulutuksella työttömyyden	50,80	94,209	,463	,852
Ystäväni kannustivat minua opiskelemaan	51,04	95,271	,461	,853
Saan enemmän valinnanvaraa työpaikoissa	49,51	100,346	,257	,859
Voin elää vapaata opiskelijaelämää	50,82	93,468	,439	,854

Kysymys 27: Tiedolliset intressit

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,869	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Minulla on aikaa vasta nyt itseni kehittämiseen	21,04	30,680	,556	,859
Saan toteuttaa itseäni opiskelemalla	19,89	28,737	,752	,840
Tunnen saavani aikaan jotain	20,04	29,407	,725	,843
Koulutus antaa merkityksen elämälleni	20,78	29,631	,709	,845
Saan koulutuksesta uutta intoa	20,02	29,522	,702	,845
Saan toteuttaa omia haaveitani	20,00	30,818	,559	,859
Voin itsenäistyä	21,49	33,392	,362	,875
Parannan yleissivistystäni	20,07	30,291	,623	,853
Opiskelu on minulle elämäntapa	20,84	31,680	,448	,869

Kysymys 29: Välineelliset intressit

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,843	21

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Tulin tähän koulutukseen, koska en päässyt haluamaani koulutukseen	31,62	62,286	,244	,843
Vapaa-ajasta tinkiminen	30,27	57,927	,545	,831
Palkan menetyks opintoluajalta	30,89	56,556	,502	,832
Poissaolo kotoa opiskelupaikkakunnalla	31,49	58,710	,485	,833
Matkustaminen on rasittavaa	31,40	58,927	,479	,834
Opiskelu aiheuttaa taloudellisia vaikeuksia	30,91	57,583	,403	,838
Perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittaminen on vaikeaa	31,13	55,936	,663	,825
Joudun ottamaan opintolainaa	31,27	59,745	,301	,843
Harrastuksiin ei jää tarpeeksi aikaa	30,71	55,574	,508	,833
Opiskelun ja vanhemmuuden yhteensovittaminen on vaikeaa	31,62	61,422	,308	,840
Joudun olemaan viikot erossa perheestä	31,69	61,901	,384	,838
Pelkään yllirasittuvani, koska opiskelun lisäksi on muitakin vastuita	30,87	56,164	,508	,832
Ystäville ei jää tarpeeksi aikaa	30,82	57,149	,588	,828
Puoliso suhtautuu kielteisesti opiskeluuni	31,73	63,655	,248	,842
Joudun käyttämään iltoja ja viikonloppuja opiskeluun	30,27	52,336	,681	,822
Lapset kärsivät opiskelustani	31,64	61,871	,290	,841
Lasten päivähoiton järjestäminen aiheuttaa vaikeuksia	31,76	62,825	,351	,840
Puolison työ aiheuttaa ongelmia opiskeluuni	31,76	63,825	,238	,842
Lasten koulunkäynti kärsii opiskelustani	31,78	64,404	,210	,843
Kodinhoito kärsii	31,44	60,571	,454	,836
Lapset vastustivat opiskeluani	31,82	64,513	,326	,843

Kysymys 29: Tiedolliset intressit

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,714	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Opiskelun vaatima suuri työmäärä	13,64	10,643	,413	,686
Haluan opiskella itsenäisesti	13,76	11,689	,271	,711
Opiskelu on tylsää	15,11	11,056	,583	,660
On pakko saada jokin korkeakoulututkinto	14,89	11,601	,282	,710
Ystäväni eivät kannustaneet minua opiskelemaan	15,22	12,813	,337	,702
Epäilen, että koulutuksesta ei ole minulle hyötyä	15,16	11,543	,575	,669
Koulutus on pakko muodollisen pätevyyden vuoksi	14,80	11,982	,184	,731
Oppiminen tuottaa minulle vaikeuksia	15,11	11,783	,430	,685
Koen tentit stressaavina	14,47	9,936	,594	,646
Tietotekniikka aiheuttaa ongelmia	15,24	12,553	,286	,704

LIITE 7 Vastausten prosentuaalinen jakauma, kysymykset 25, 27, 29

25.

Liittyen valitsemaasi maisteriohjelmiaan, kuinka tärkeiksi koet seuraavat asiat omalla kohdallasi?

1=ei tärkeä 2=melko tärkeä 3=tärkeä 4=hyvin tärkeä

Vastaajien määrä: 45

Tiedolliset intressit	1	2	3	4	Yht	Ka
2 Haluan kehittää itseäni	0 %	4 %	7 %	89 %	45	3,84
3 Haluan selvittää mihin pystyn	4 %	18 %	38 %	40 %	45	3,13
4 Olen hyvin kiinnostunut alasta	0 %	13 %	33 %	53 %	45	3,40
5 Haluan syventää tietämystäni alasta	0 %	9 %	33 %	58 %	45	3,49
6 Haluan suuntautua tutkimukseen	42 %	33 %	24 %	0 %	45	1,82
9 Haluan hyödyntää kykyjäni	0 %	9 %	49 %	42 %	45	3,33
10 Haluan hankkia monipuolisia valmiuksia	4 %	4 %	36 %	56 %	45	3,42
18 Haluan vahvistaa itseluottamustani	13 %	20 %	42 %	24 %	45	2,78
Välineelliset intressit	1	2	3	4	Yht	Ka
1 Sukulainen, ystävä tai tuttava toimii alalla	76 %	11 %	11 %	2 %	45	1,40
7 Tuttavia opiskelee maisteriohjelmassa	71 %	16 %	7 %	7 %	45	1,49
8 Haluan vaihtaa ammattia	60 %	22 %	16 %	2 %	45	1,60
11 Haluan löytää uusia ystäviä	31 %	42 %	20 %	7 %	45	2,02
12 Maisteriohjelmalla antaa valmiudet ammattiin, johon haluan	4 %	18 %	40 %	38 %	45	3,11
13 Haluan vaihtaa työtehtäviä	33 %	18 %	27 %	22 %	45	2,38
14 Haluan saada muodollisen pätevyyden	13 %	16 %	29 %	42 %	45	3,00
15 Alalla on hyvä palkkataso	7 %	31 %	38 %	24 %	45	2,80
16 Maisteriohjelmalla on hyvä maine	13 %	13 %	42 %	31 %	45	2,91
17 Haluan vaativampiin työtehtäviin	7 %	13 %	24 %	56 %	45	3,29
19 Haluan saada jatko-opintokelpoisuuden tohtorin tutkintoon	44 %	24 %	27 %	4 %	45	1,91
20 Mielikuva, että maisteriohjelmalla on helppo päästä	58 %	29 %	9 %	4 %	45	1,60
21 Ala on erittäin arvostettu	16 %	27 %	36 %	22 %	45	2,64
22 Aalto-yliopiston / Helsingin kauppakorkeakoulussa suoritettu tutkinto on arvostettu	7 %	13 %	27 %	53 %	45	3,27
23 Työttömyyden tai sen uhan torjuminen	20 %	24 %	31 %	24 %	45	2,60
24 Haluan saada vakituisen työpaikan	36 %	16 %	22 %	27 %	45	2,40
25 Mielikuva, että maisteriohjelmalla on vaikea päästä	38 %	31 %	31 %	0 %	45	1,93
26 Halusin varmistaa opiskelupaikan jostakin, jos en pääsis enää ensisijaisesti haluamaani opiskelupaikkaan	78 %	16 %	7 %	0 %	45	1,29
27 Alalla on hyvä työllisyystilanne	22 %	29 %	33 %	16 %	45	2,42
Yhteensä	26 %	19 %	27 %	28 %	1215	2,57

27.

Arvioi, miten seuraavat asiat ovat omalla kohdallasi vaikuttaneet maisteriohjelmaan hakeutumiseen?

1=ei vaikutusta, 2=vähän vaikutusta, 3=melko suuri vaikutus, 4=suuri vaikutus

Vastaajien määrä: 45

Tiedolliset intressit	1	2	3	4	Yht	Ka
9 Minulla on aikaa vasta nyt itseni kehittämiseen	40 %	33 %	16 %	11 %	45	1,98
15 Saan toteuttaa itseäni opiskelemalla	11 %	11 %	31 %	47 %	45	3,13
16 Tunnen saavani aikaan jotain	9 %	20 %	36 %	36 %	45	2,98
22 Koulutus antaa merkityksen elämälleni	27 %	31 %	33 %	9 %	45	2,24
24 Saan koulutuksesta uutta intoa	9 %	20 %	33 %	38 %	45	3,00
25 Saan toteuttaa omia haaveitani	9 %	20 %	31 %	40 %	45	3,02
27 Voin itsenäistyä	67 %	20 %	7 %	7 %	45	1,53
28 Parannan yleissivistystäni	7 %	29 %	27 %	38 %	45	2,96
31 Opiskelu on minulle elämäntapa	33 %	27 %	29 %	11 %	45	2,18
Välineelliset intressit	1	2	3	4	Yht	Ka
1 Halusin kohottaa koulutustasoani	7 %	7 %	33 %	53 %	45	3,33
2 Ystäväni arvostavat opiskelua ja koulutusta	36 %	40 %	18 %	7 %	45	1,96
3 Elämäntilanteeni mahdollisti hakeutumisen koulutukseen	7 %	24 %	38 %	31 %	45	2,93
4 Aiempi koulutukseni ei taannut töitä	60 %	27 %	11 %	2 %	45	1,56
5 Saan parempaa palkkaa koulutuksen ansiosta	18 %	29 %	33 %	20 %	45	2,56
6 Haluan hankkia useita ammatteja	40 %	38 %	16 %	7 %	45	1,89
7 Tutkinto vaikuttaa myönteisesti urakehitykseeni	0 %	16 %	36 %	49 %	45	3,33
8 Ammattitaitoni kehittyy	2 %	16 %	38 %	44 %	45	3,24
10 Tutustun uusiin ihmisiin	33 %	36 %	27 %	4 %	45	2,02
11 Saan muodollisen pätevyyden	16 %	16 %	29 %	40 %	45	2,93
12 Aiempi työni ei enää kiinnostanut	49 %	20 %	22 %	9 %	45	1,91
13 Saan aiempaa korkeamman tutkinnon	20 %	9 %	27 %	44 %	45	2,96
14 Tuleva tutkintoni on arvostettu	4 %	16 %	27 %	53 %	45	3,29
17 Saan uusia kurssikavereita	24 %	49 %	20 %	7 %	45	2,09
18 Tuleva ammatti tuntuu minulle sopivalta	7 %	27 %	40 %	27 %	45	2,87
19 Koulutuksessa pääsen irti perhesidonnaisuudesta	80 %	13 %	2 %	4 %	45	1,31
20 Saan mahdollisuuden vaihtaa alaa	51 %	22 %	16 %	11 %	45	1,87
21 Ihmiset arvostavat aikuisopiskelua	64 %	20 %	13 %	2 %	45	1,53
23 Vältän koulutuksella työttömyyden	38 %	27 %	27 %	9 %	45	2,07
26 Ystäväni kannustivat minua opiskelemaan	47 %	29 %	20 %	4 %	45	1,82
29 Saan enemmän valinnanvaraa työpaikoissa	0 %	11 %	42 %	47 %	45	3,36
30 Voin elää vapaata opiskelijaelämää	44 %	22 %	18 %	16 %	45	2,04
Yhteensä	28 %	23 %	26 %	23 %	1395	2,45

29.

Arvioi seuraavien tekijöiden vaikutusta elämäntilanteessasi

1=ei vaikutusta, 2=vähän vaikutusta, 3=melko suuri vaikutus, 4=suuri vaikutus

Vastaaajien määrä: 45

Tiedolliset intressit	1	2	3	4	Yht	Ka
2 Opiskelun vaatima suuri työmäärä	9 %	29 %	42 %	20 %	45	2,73
3 Haluan opiskella itsenäisesti	9 %	31 %	49 %	11 %	45	2,62
10 Opiskelu on tylsää	82 %	9 %	9 %	0 %	45	1,27
15 On pakko saada jokin korkeakoulututkinto	69 %	16 %	13 %	2 %	45	1,49
21 Ystäväni eivät kannustaneet minua opiskelemaan	84 %	16 %	0 %	0 %	45	1,16
22 Epäilen, että koulutuksesta ei ole minulle hyötyä	82 %	13 %	4 %	0 %	45	1,22
23 Koulutus on pakko muodollisen pätevyyden vuoksi	64 %	16 %	18 %	2 %	45	1,58
28 Oppiminen tuottaa minulle vaikeuksia	80 %	13 %	7 %	0 %	45	1,27
29 Koen tentit stressaavina	36 %	42 %	18 %	4 %	45	1,91
31 Tietotekniikka aiheuttaa ongelmia	93 %	0 %	7 %	0 %	45	1,13
Välineelliset intressit	1	2	3	4	Yht	Ka
1 Tulin tähän koulutukseen, koska en päässyt haluamaani koulutukseen	87 %	9 %	0 %	4 %	45	1,22
4 Vapaa-ajasta tinkiminen	4 %	49 %	31 %	16 %	45	2,58
5 Palkan menetys opiskeluajalta	42 %	31 %	16 %	11 %	45	1,96
6 Poissaolo kotoa opiskelupaikkakunnalla	80 %	9 %	7 %	4 %	45	1,36
7 Matkustaminen on rasittavaa	71 %	16 %	11 %	2 %	45	1,44
8 Opiskelu aiheuttaa taloudellisia vaikeuksia	44 %	33 %	7 %	16 %	45	1,93
9 Perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittaminen on vaikeaa	49 %	38 %	7 %	7 %	45	1,71
11 Joudun ottamaan opintolainaa	69 %	13 %	9 %	9 %	45	1,58
12 Harrastuksiin ei jää tarpeeksi aikaa	38 %	29 %	16 %	18 %	45	2,13
13 Opiskelun ja vanhemmuuden yhteensovittaminen on vaikeaa	89 %	4 %	2 %	4 %	45	1,22
14 Joudun olemaan viikot erossa perheestä	89 %	9 %	0 %	2 %	45	1,16
16 Pelkään ylläsihtuvani, koska opiskelun lisäksi on muitakin vastuita	44 %	24 %	20 %	11 %	45	1,98
17 Ystäville ei jää tarpeeksi aikaa	31 %	38 %	29 %	2 %	45	2,02
18 Puoliso suhtautuu kielteisesti opiskeluuni	91 %	7 %	2 %	0 %	45	1,11
19 Joudun käyttämään iltoja ja viikonloppuja opiskeluun	27 %	18 %	27 %	29 %	45	2,58
20 Lapset kärsivät opiskelustani	91 %	0 %	7 %	2 %	45	1,20
24 Lasten päivähoidon järjestäminen aiheuttaa vaikeuksia	96 %	0 %	4 %	0 %	45	1,09
25 Puolison työ aiheuttaa ongelmia opiskeluuni	93 %	4 %	2 %	0 %	45	1,09
26 Lasten koulunkäynti kärsii opiskelustani	93 %	7 %	0 %	0 %	45	1,07
27 Kodinhoito kärsii	67 %	27 %	7 %	0 %	45	1,40
30 Lapset vastustivat opiskeluani	98 %	2 %	0 %	0 %	45	1,02
Yhteensä	65 %	18 %	12 %	6 %	1395	1,59

LIITE 8 Avointen kysymysten 31, 32, 33 ja 34 teemoittelu

Alla olevissa taulukoissa on yhteenveto avoimiin kysymyksiin (kysymykset numerot 31, 32 ja 34) saatujen vastausten sijoittumisesta tutkielman teemoihin. Kyse on tutkijan tulkinnasta siitä, mitä asioita vastaaja vastauksessaan on käsitellyt ja painottanut. Teemojen esiintymät vastauksissa on laskettu taulukkoon vastaajittain.

+ -merkki vastaajan tunnuksen jäljessä tarkoittaa teeman erityistä painottumista vastauksessa. Esimerkiksi vastaaja H27 painotti myönteisimpänä asiana perheen ja ystävien tukea.

31.

Kun mietit elämäntilannettasi, mitkä asiat olet kokenut myönteisimmiksi hakiessasi koulutukseen ja koulutuksen aikana?

Myönteisimmiksi tulkittavissa olevia mainintoja löytyi avoimista vastauksista yhteensä 67.

Tiedolliset intressit		Välineelliset intressit	
Henkilökohtainen kasvu 15	Tiedolliset intressit 2	Sosiaalinen kanssakäynti 13	Perhe 1
H4, H5, H8, H9, H13, H15, H16, H17, H18+, H29, H31, H37, H40, H44, H45	H25, H41	H8, H15, H16, H18+, H27, H33, H34, H35, H38, H40, H42, H43, H44	H27+

Välineelliset intressit			
Taloudelliset tekijät 5	Ajankäyttö 4	Opiskelu itsessään 8	EOS 4
H3+, H4, H7+, H11+, H19	H5, H14+, H23, H36+	H2, H7, H10, H13, H16, H21, H23, H32+	H1, H22, H24, H28
Arvostus 9	Palkkaus 0	Urakehitys 6	
H6, H9, H15, H18+, H20+, H26, H30, H39, H44		H12, H16, H26, H31, H36, H38	

32.

Kun mietit elämäntilannettasi, mitkä ovat ne asiat, joiden koet aiheuttaneen eniten hankaluutta hakiessasi koulutukseen ja koulutuksen aikana?

Mainintoja kielteisimmistä tekijöistä löytyi avoimista vastauksista yhteensä 58.

Tiedolliset intressit		Välineelliset intressit	
Henkilökohtainen kasvu 0	Tiedolliset intressit 0	Sosiaalinen kanssakäynti 2	Perhe 7
		H11, H34	H2, H3, H8, H12, H16, H20, H29

Välineelliset intressit

Taloudelliset tekijät 10	Ajankäyttö 22	Opiskelu itsessään 10	EOS 6
H2, H5, H7, H19, H26+, H29, H35, H38+, H40+, H42+	H2, H3, H5, H13+, H14, H15, H16, H17, H18, H20, H21, H22, H23, H25, H26, H27+, H29, H32, H33, H37, H40, H45	H4, H9, H10, H22, H30, H31, H32+, H33, H36, H41	H1, H6, H24, H28, H39, H43
Arvostus 0	Palkkausk 0	Urakehitys 1	
		H44	

34.

Minkälaisia merkityksiä annat omalla kohdallasi avautuneelle mahdollisuudelle opiskella ylempi korkeakoulututkinto?

Merkitykselliseksi tekijöiksi luokiteltavia mainintoja löytyi avoimista vastauksista yhteensä 54.

Tiedolliset intressit		Välineelliset intressit	
Henkilökohtainen kasvu 9	Tiedolliset intressit 3	Sosiaalinen kanssakäynti 1	Perhe 0
H3, H13+, H17+, H18+, H21, H22+, H23, H36, H44	H5, H22, H25	H23	

Välineelliset intressit

Taloudelliset tekijät 1	Ajankäyttö 1	Opiskelu itsessään 9	EOS 6
H27+	H7	H2+, H4, H12, H26, H31, H32, H38, H40, H43	H1, H9, H24, H28, H42, H45
Arvostus 6	Palkkausk 1	Urakehitys 17	
H6, H19, H30+, H31+, H34, H39	H33+	H3, H8+, H10, H11, H14+, H15, H16, H20, H21, H22+, H29, H33+, H35, H36, H37, H41, H44	

33.

Miten kuvailisit mahdollisuuksia suorittaa Suomessa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana?

Mahdollisuudet suorittaa ylempi korkeakoulututkinto aikuisopiskelijana. Asteikko: 1=Erittäin huonot, 2=Huonot, 3=Melko huonot, 4=Melko hyvät, 5=Hyvät, 6=Erittäin hyvät, 7=EOS

Esitetyt perustelut ovat vastausten sisällöistä muokattuja, eivät suoria lainauksia.

ID	Mahdollisuudet	Perustelut	Asteikko
H1	Huonot	täydennysopintojen laajuus, kurssien tarjonta: sisällöt ja ajankohdat	2
H2	-	eos	7
H3	Erittäin huonot	opinnot suunnattu nuorille, aikuisopiskelijoita ja perheellisiä ei huomioida opintojen järjestämisessä	1
H4	Hyvät	Aikuiskoulutustukea (muutos voimaan 1.8.2010) ja ansiosidonnaista päivärahaa (muutos voimaan 1.1.2010) koskevat muutokset paransivat mahdollisuuksia	5
H5	Melko hyvät	oltava valmis tekemään työtä opiskelupaikan saamiseksi	4
H6	Hyvät	opintojen jatkaminen maisteriohjelmassa alemman korkeakoulututkinnon jälkeen	5
H7	Erittäin hyvät	erittäin hyvät	6
H8	Erittäin hyvät	opetuksen taso korkea, laaja kurssitarjonta ja -valinta	6
H9	-	eos	7
H10	Melko hyvät	opinnot suunniteltu nuorille, ei aikuisille	4
H11	Melko hyvät	opintososiaaliset etuudet liian pienet suurkaupungeissa opiskeluun	4
H12	Hyvät	hyvät	5
H13	Melko hyvät	Aikuisopiskelu vaatii oma-aloitteisuutta ja itsenäistä otetta. Amk-tutkinnon hyväksilukeminen ontuvaa.	4
H14	Melko hyvät	jos on työpaikka, työnantajan joustavuus ja suhtautuminen opiskeluun vaikuttaa arvioon	4
H15	Erittäin hyvät	joskin itsenäistä opiskelua vaativien kurssien lisääminen toivottavaa	6
H16	Melko hyvät	opintovapaaajajärjestelmä hyvä, taloudelliset mahdollisuudet silti usein huonot; lisätoive: omaan työpaikkaan liittyvien kirjallisten töiden tekemahdollisuus ja hyväksyminen kurssisuorituksina	4
H17	Melko hyvät	edellyttää lomien käyttöä opintoihin	4
H18	Melko hyvät	vaatii sinnikkyyttä	4
H19	-	eos	7
H20	Melko huonot	edellyttää tukiverkostoa ja hyvää motivaatiota, joskin opintojen maksuttomuus on iso etu	3
H21	Hyvät	aikuisopiskelijalle hyvä mahdollisuus	5
H22	Hyvät	töiden ohella tosin hankalaa, mutta tämä oli etukäteen tiedossa	5
H23	Melko huonot	työnantajien suhtautuminen työntekijöiden opiskeluun nihkeää, mikä on outoa, koska opinnot hyödyttävät myös työnantajaa; esimiehen asenne ratkaiseva	3
H24	-	eos	7
H25	Hyvät	hyvät	5
H26	Hyvät	nuorille	5
H27	Hyvät	hyvät	5
H28	-	eos	7
H29	Melko hyvät	opintovapaa mahdollista vain harvoille	4
H30	Hyvät	nuorille, jotka saavat toimeentulonsa opintotuesta ja osa-aikatyöstä	5
H31	-	eos; en koe olevani aikuisopiskelija	7
H32	Hyvät	hyvät	5
H33	-	eos; en ole aikuisopiskelija	7
H34	Hyvät	joustavat opiskelumahdollisuudet työnkin ohessa	5
H35	Huonot	taloudellisesti vaikeaa	2
H36	Hyvät	hyvät	5
H37	Melko huonot	aikuisopiskelijoille	3
H38	Hyvät	opiskelu joustavaa ja järjestelyt toimivia	5
H39	-	eos; en ole aikuisopiskelija	7
H40	-	eos; en koe itseäni aikuisopiskelijaksi	7
H41	Huonot	aiempia opintoja ei huomioida järkevällä tavalla; lisäksi ylioppilastutkinnon arvosanat lasketaan tasoltaan asteikossa alaspäin (mitä vanhempi hakija, sitä heikommat pisteet)	2
H42	-	eos	7
H43	Hyvät	aikuisopiskelijoille, itse olen nuori	5
H44	Huonot	taloudellisesti erittäin vaikeaa	2
H45	Hyvät	omalla kohdallani	5